

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

MENTOROINTI KADETTIEN JOHTAMISEN OPINNOISSA

Pro gradu -tutkielma

Yliluutnantti
Anni Nummela

Sotatieteiden maisteri-
kurssi 6
Maasotalinja

Huhtikuu 2017

Kurssi Sotatieteiden maisterikurssi	Linja Maasotalinja
Tekijä Yliluutnantti Anni Nummela	
Opinnäytetyön nimi Mentorointi kadettien johtamisen opinnoissa	
Oppiaine, johon työ liittyy Johtaminen	Säilytyspaikka Maanpuolustuskorkeakoulun kirjasto
Aika Huhtikuu 2017	Tekstisivuja 74 Liitesivuja 8
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ja kuvata niitä kokemuksia, joita aktoreina toimineet kadetit, mentoreina toimineet evp-upseerit ja järjestävä organisaatio eli Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos ovat saaneet kadettien johtamisen opintojen yhteydessä järjestetystä mentoroinnista. Päättökysymyksenä oli, mihin asioihin mentoroinnin järjestämisessä tulee kiinnittää huomiota siitä saatujen kokemusten perusteella. Tulosten perusteella mentoroinnin soveltuvuutta ja käyttömahdollisuutta voidaan harkita laajennettavaksi myös muihin kadettien opintoihin.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi mentorointikokemuksia on tarkasteltu aineistotriangulaation avulla ohjauksesta vastaavan Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen, aktorin ja mentorin näkökulmista. Lähtökohtana on ollut se, että jokaisella näkökulmalla on yhtä merkittävä rooli tutkimuksen tavoitteeseen pääsemisessä. Tutkimuksen aineisto on kerätty haastatteluilla ja aineisto on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan mentorointia kuvataan ajattelua stimuloivana ja oppimista ohjaavana toimintana, joka perustuu vuorovaikutukseen. Mentoroinnin ohjaus muodostuu tavoitteiden asettamisesta, mentorien valmennuksesta, mentoroinnin tukemisesta ja tulosten arvioinnista. Ohjaus antaa toiminnalle tavoitteet ja reunaehdot, joiden sisällä evp-upseerit mentoroivat parhaaksi katsomallaan tavalla. Mentorivalmennus ja tuki on käytännönläheistä. Valmennuksen ja tuen määrä ja toteutus perustuu mentorien vaihtuvuuteen. Mentoroinnin onnistumista arvioidaan kerätyn palautteen perusteella. Kadettien mentoroinnissa on kahdenlaisia haasteita eli käytännön haasteet ja vuorovaikutuksen haasteet. Käytännön haasteita ovat esimerkiksi aikataulutus, tilat, järjestelyt, rekrytointi ja vaikutusten mittaaminen. Vuorovaikutuksen haasteita ovat mentorien ja aktorien dominoivat tai passiiviset persoonat, huonosti hoidettu tehtävä ja roolien sekoittuminen. Mentoroinnin onnistumista edistävät sopivat persoonat, oppimista tukeva käytös sekä ilmapiiri. Tutkimuksen mukaan mentoroinnista hyötyvät niin organisaatio, mentori kuin aktorikin. Hyötyinä voidaan mainita muun muassa vuorovaikutteinen oppimisilmapiiri, johtamisen teorioiden oppiminen käytännön kokemusten kautta, näkökulmien laajentuminen ja upseerikasvatus.</p> <p>Mentoroinnin suunnittelussa tulee tämän tutkimuksen perusteella huomioida, että osallistujilla pitää olla yhteinen käsitys mentoroinnista, sen tavoitteista ja tehtävistä. Ohjauksen tulee taata riittävä tuki ja perusteet toiminnalle sekä arvostusta ja kehittävää palautetta. Mentoroinnin haasteet ja onnistumista tukevat asiat on tunnistettava ja ne on huomioitava mentoroinnin suunnittelussa ja osapuolten valmennuksessa. Mentoroinnin vaikutukset ja mahdollisuudet tulee hyödyntää motivoinnissa, markkinoinnissa ja toiminnan suunnittelussa. Taustalla vaikuttavat teoriat on hyvä tuntea, mutta niistä tulee kehittää omaa organisaatiota palveleva sovellus. Toteutettavaa mentorointia tulee tarkastella kriittisesti ja tarvittaessa toimintatapoihin tulee tehdä muutoksia mentoroinnin kehittämiseksi ja toiminnan tehostamiseksi.</p>	
<p>AVAINSANAT</p> <p>mentorointi, opiskelijamentorointi, oppimisen tukeminen, osaamisen kehittäminen</p>	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. MENTOROINTI OPPIMISEN TUKENA	4
2.1 Mentorointi aikaisempien tutkimusten valossa.....	5
2.2 Mentoroinnin määrittelyä.....	7
2.3 Ryhmämentoroinnin erityispiirteet	9
2.4 Mentoroinnin tavoitteet.....	10
2.5 Mentoroinnin osapuolet	12
2.6 Mentoroinnin ohjaus	15
2.7 Ryhmämentorointi sosiaalisena oppimis- ja vuorovaikutusprosessina.....	16
3. MENTOROINTI KADETTIEN JOHTAMISEN OPINNOISSA	19
3.1 Mentorointi osana johtamisen opetusta.....	19
3.2 Mentorointiin liittyvien opintojaksojen sisältö ja tavoitteet.....	20
3.3 Mentoritoiminta	23
3.4 Aktorien antama palaute mentoritoiminnasta	24
3.5 Mentorien antama palaute mentoritoiminnasta.....	26
4. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS	28
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja rajaukset	28
4.2 Tutkimuskysymykset	30
4.3 Kokemukset fenomenologisen tutkimuksen kohteena.....	32
4.4 Laadullinen tutkimusote.....	33
4.5 Aineiston kerääminen	35
4.6 Aineiston käsittely ja analyysi	39
5 KOKEMUKSET MENTOROINNISTA.....	42
5.1 Mentoroinnin ja sen osapuolten tehtävien ymmärtäminen	42
5.2 Organisaation ohjauksen vaikutus mentorointiin.....	45
5.3 Ryhmämentoroinnin haasteet ja onnistumista tukevat asiat	48
5.4 Mentoroinnista saadut vaikutukset.....	55
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	59
7 POHDINTA	66
7.1 Mentorointi tutkimuskohteena	66
7.2 Jatkotutkimusaiheet.....	68
7.3 Tutkimuksen eettisyys	69
7.4 Luotettavuuden arviointia	70
LÄHTEET	75
LIITTEET	80

MENTORINTI KADETTIEN JOHTAMISEN OPINNOISSA

1. JOHDANTO

Nopeasti muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden haasteet pakottavat muiden organisaatioiden lailla myös Puolustusvoimat henkilöstönsä osaamisen kehittämiseen. Henkilöstö on organisaation tärkein voimavara ja osaamisen ydin. Henkilöstön osaamisen voidaan nähdä koostuvan teoriasta ja käytännön kokemuksista. Käytännön kokemusten jakamisella kyetään vahvistamaan organisaation osaamispääomaa sekä myös varmistamaan sen säilymisen kokeneiden henkilöiden poistuessa organisaatiosta. Yksi osaamisen, hiljaisen tiedon ja kokemuksen välitystapa on mentorointi. Mentoroinnilla tarkoitetaan ennen kaikkea kehittävää vuorovaikutussuhdetta (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 14), jossa siirretään kokemusta, sosiaalista pääomaa ja osaamista osallistujien välillä (Kram 1983, 613).

Mentorointia pidetään yhtenä vanhimmistakin yksilön kehittymisen tavoista ja sen juuret voidaan paikantaa jo Kreikan mytologiaan. Ilmiö rantautui yritysmaailmaan 1980-luvulla ja myöhemmin myös korkeakouluihin. Mentorointi yleistyi, kun sen huomattiin nopeuttavan nuorten johtajien urakehitystä sekä myös lisäävän heidän työtyytyväisyyttään. Nykyään erilaiset mentorointiohjelmat ovatkin yritys- ja opiskeluelämässä hyvin yleisiä. Suomessa mentorointikulttuuri on vielä varsin nuorta, mutta mentorointia voidaan pitää ajankohtaisena ilmiönä. Kiinnostus mentorointiin on kasvanut viime vuosina, kun osaamisen pelätään katoavan suurten ikäluokkien mukana työelämästä (Leskelä 2005, 15). Mentoroinnin sisältämä viisaus ja kokemus koetaan yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla tarpeelliseksi menestymisen keinoksi nykypäivän nopeasti muuttuvassa maailmassa (Owen 2011, 1).

Puolustusvoimat pyrkii osaamisen kehittämisessä, oppimiskäsityksessä ja koulutusjärjestelmässä seuraamaan yhteiskunnan kehitystä ja hyödyntämään parhaaksi koettuja käytäntöjä (Pääesikunta 2014, 5). Osaksi osaamisen kehittämistä on otettu käyttöön yhteiskunnassa hyväksi

todettu, työnantajan organisoima tavoitteellinen mentorointi. Mentorointia hyödynnetään aliupseerien ja kadettien koulutuksessa sekä myös ylimmän johdon (kenraalikunta) osaamisen kehittämiseksi (Hartikainen 2013, 28). Maanpuolustuskorkeakoululla mentorointi on hyvän palautteen vuoksi otettu kadettien koulutuksen lisäksi myös osaksi yleisesikuntaupseerikurssin koulutusta. Tällä hetkellä mentorointia suunnitellaan laajennettavaksi kadettien opinnoissa johtamisen opintojen lisäksi myös muihin oppiaineisiin. Mentorointi on trendikäs ja ajankohtainen osaamisen kehittämisen keino, mutta soveltuuko vuorovaikutteiseen oppimiseen perustuva mentorointi kuitenkin jäykähköksi ja autoritääriseksi kuvailtuun sotilas yhteisöön, jonka oppimisenäkymys mielletään usein vieläkin behavioristiseksi (Halonen 2007, 118).

Tutkimukseni konteksti liittyy Maanpuolustuskorkeakoulun johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen (JOSPEL) johtamisen opintojen yhteydessä järjestämään kadettien mentorointiin, jossa mentorit ovat evp-upseereita ja mentoroitavat eli aktorit ensimmäisen vuosikurssin kadetteja. Lähtökohtana on tukea kadettien oppimista ja kehittää johtamisen opetusta. Mentorointi toteutetaan ryhmämentorointina, jossa tavoitteena on syventää oppimista vuorovaikutuksen keinoin. Mentoroinnista on kerätty palautetta opintojaksopalautteen yhteydessä ja palaute on ollut hyvin positiivista. Tämän kaltaista mentorointia on järjestetty vuodesta 2008 lähtien.

Mentorointia on käytetty opetuksen tukena johtamisen opinnoissa lähes kymmenen vuotta, mutta siitä saatuja kokemuksia tai vaikutuksia ei ole tarkemmin tutkittu. Tutkimustarvetta lisää myös kadettien vuonna 2015 voimaan tullut uudistunut opetussuunnitelma, jossa mentorointi pidettiin osana johtamisen opintoja aikataulumuutoksesta huolimatta. Mentoroinnin toteutusta ja käyttöä opetuslaitoksissa on tutkittu Suomessa, mutta pitää huomioida, että mentorointi on aina erilaista riippuen asiayhteydestä, sisällöstä, tavoitteista ja organisaatiosta. Tämän vuoksi kaikkia tuloksia ei voida soveltaa Maanpuolustuskorkeakoulun toimintaympäristöön. Arvioitaessa mentoroinnin käytettävyyttä ja vaikuttavuutta organisaatiossa, tulee olla todenmukainen kuva koko prosessista ja siihen vaikuttavista muuttujista. (Young & Perrewé 2000, 201.)

Tutkimukseni perustuu Maanpuolustuskorkeakoulun johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen antamaan gradutoimeksiantoon, jonka aiheena on mentorointikokemus. Tutkimuksen kohteena ovat mentorointiin osallistuneiden osapuolten kokemukset mentorointiohjelmasta ja sen annista. Tutkimus on luonteeltaan kartoittava ja sen avulla pyritään laajentamaan ymmärrystä mentoroinnin merkityksestä. Kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi tutkimusasetelmaksi on va-

littu aineistotriangulaatio, jossa mentorin ja aktorin näkökulman lisäksi huomioidaan järjestävän organisaation eli Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen näkökulma. Kun jäljempänä tekstissä puhutaan *laitoksesta*, sillä tarkoitetaan aina Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitosta.

Tavoitteena on kuvata, analysoida ja tulkita haastattelujen avulla kerättyjä kokemuksia mentoointiprosessista ja sen vaikutuksista. Tutkimusaineistoa on täydennetty mentoroinnista kerätyllä palautteella sekä laitoksen antamalla mentorivalmennuksen infomateriaalilla. Tutkimuksen teoreettinen tausta on rakennettu siitä näkökulmasta, että erimuotoisilla mentoroinneilla on samankaltainen perusidea, mutta niitä muokkaa toimintaympäristö, käytötapa ja tarkoitus (Owen 2011, 19; Young & Perrewé 2000, 201; Ristikangas, Cluttenbuck & Manner 2014, 23). Tarkastelun kohteen ollessa oppimista tavoitteleva ryhmämentoointi, kirjallisuuskatsausta ohjasivat kysymykset, kuten ”mitä on mentoointi”, ”mitkä ovat ryhmämentoinnin erityispiirteet”, ”mitkä ovat eri osapuolten roolit” ja ”miten ryhmämentoinnin kaltaisessa sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa opitaan”. Toimintaympäristön vaikutus on huomioitu luvussa, jossa esitellään tarkemmin mentoroinnin toteutusta Maanpuolustuskorkeakoululla.

Tutkimuksen tuloksilla pyritään antamaan mahdollisimman todenmukainen kuva mentoroinnista saaduista kokemuksista ja niiden vaikutuksista. Tässä tutkimuksessa esiteltäviä tuloksia voidaan hyödyntää mentoroinnin organisoinnissa ja sen kehittämisessä. Omakohtaisiin kokemuksiin perustuvat mentoroinnin vaikutukset voivat toimia esimerkiksi kannusteina uusille mentoreille, jotka eivät saa suurta rahallista korvausta osallistumisestaan toimintaan. Lisäksi mentoointia voidaan harkita käytettäväksi myös muissa kadettien opinnoissa, mikä vastaisi kadettien uuden modulaarisen opetussuunnitelman (2015) ilmiöpohjaista käsittelyä.

2. MENTOROINTI OPPIMISEN TUKENA

Tieteelliselle tiedolle on luonteenomaista kumuloituvuus eli tiedon kasaantuminen. Tästä syystä on hyödyllistä ja ensisijaisen tärkeää tutustua siihen kirjallisuuteen, joka sivuaa valittua aihepiiriä. (Metsämuuronen 2006, 23.) Kirjallisuuden lisäksi on selvitettävä, mitä ja miten muut tutkijat ovat tutkineet asiaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 98). Tässä luvussa esitellään samaa aihetta käsittelevät aikaisemmat tutkimukset sekä tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat. Mentorointitutkimuksen laajuuden vuoksi tässä luvussa on esitelty vain keskeinen kansainvälinen tutkimus sekä kotimaisesta tutkimuksesta ryhmämentorointiin ja Puolustusvoimien toimintaympäristöön liittyvä mentorointitutkimus. Liitteenä (Liite 1) on yhteenveto aihetta käsittelevistä muista kotimaisista tutkielmista, joiden tuloksia tai toteutusta on tarkasteltu tätä tutkimusta tehtäessä. Näissä tutkielmissa on pääsääntöisesti tarkasteltu mentoriohjelmien kokemuksia, hyötyjä ja tuloksia sekä samaa teemaa koskevia tutkimuksia hiljaisen tiedon siirtymisestä.

Mentorointi on sidoksissa moniin paljon tutkittuihin ja sitä tukeviin teorioihin, kuten hiljaisen tiedon siirtämiseen, osaamisen johtamiseen sekä oppimiseen. Tutkimuksen teoreettinen tausta on rakennettu siitä näkökulmasta, että se tukee parhaiten tavoitteellista ryhmämentorointia, jonka avulla taas tuetaan oppimista. Tämän kaltaisen mentorointiprosessin ymmärtäminen vaatii tietoa siitä, miten aikuinen oppii. Oppimisteorioita on lukemattomia ja suurimmaksi haasteeksi tulikin valita tähän tutkimukseen sopivin teoria. Mentorointia tukevaksi teoriaksi on valittu oppiminen sosiaalisena vuorovaikutusprosessina, koska se kuvaa parhaiten ryhmämentoroinnissa syntyvää oppimistilannetta.

Ryhmämentoroinnissa oppimiseen vaikuttaa merkittävästi vuorovaikutus vertaisten kanssa, jossa oppimisen voidaan katsoa rakentuvan reflektoinnille, dialogille ja yhteistyölle (Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 96). Teoriaa käsiteltäessä on syytä muistaa, että jokainen mentorointiprosessi on jossakin määrin ainutlaatuinen, koska se on aina räätälöity tiettyyn toimintaan ja ympäristöön sopivaksi. Lisäksi vuorovaikutussuhteet ovat henkilöriippuvaisia ja mentoroinnin taustatekijät vaihtelevat. Mentoroinnin teoreettiset mallit ovat yleistyksiä tutkituista tilanteista, joten niitä voidaan käyttää vain avustavina työkaluina sekä osana mentorointikokonaisuutta ja -prosessia.

2.1 Mentorointi aikaisempien tutkimusten valossa

Mentorointitutkimuksen oppiäitinä voidaan pitää Kathy Kramia, joka aloitti 1980-luvulla tutkimukseen perustuvan mentorointiteorian laatimisen. Kramin näkemystä mentoroinnista on käytetty monen muun merkittävän mentorointitutkimuksen pohjana (esim. Eby 1997; Chao 1997; Ragins 1997; Whitely, Dougherty & Dreher 1991). Kramin (1983, 1985) julkaisemat artikkelit ovat edelleen mentorointitutkimuksen viitatuimpia lähdeaineistoja (Bozeman & Feeney 2007, 721). Kramin 80-luvulla aloittama mentorointitutkimus on jatkunut aktiivisena ja kansainvälisiä tutkimuksia on julkaistu paljon. Tällä vuosituhanella Suomessakin on alettu tutkia mentorointia aktiivisesti. Kansainvälisesti on tutkittu paljon mentorin ja aktorin ominaisuuksia, rooleja ja mentoroinnin hyötyjä (Allen, Lentz & Eby 2006, 567). Sen lisäksi esimerkiksi Kram (1983, 1985), Young ja Perrewé (2000) ovat tutkineet mentorointisuhdetta ja sen muodostumista. Mentorointitutkimusta on myös kritisoitu (Bozeman & Feeney 2007) mentorointiteorian puutteellisesta kehittämisestä ja mentorointi käsitteen epämääräisestä määrittelystä (Ristikangas ym. 2014, 23). Tämän hetkisestä kansainvälisestä mentorointitutkimuksesta saa hyvän käsityksen European Mentoring & Coaching Councilin (EMCC) internet -sivuilta.

Kotimaisista väitöskirjoista Jori Leskelän väitöskirja (2005) ”Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen osaamisen kehittäjänä” käsittelee laajasti kansainvälisen ja kansallisen tutkimuksen (amerikkalaisten, brittiläisten, kanadalaisten, australialaisten, ruotsalaisten ja suomalaisten) tuottamaa tietoa mentoroinnista. Tutkimukseni näkökulmasta merkittävin tieto on mentoroinnista saadut hyödyt ja ryhmämentoroinnin tutkimuksesta tehdyt havainnot. Leskelän mukaan mentoroinnin on yleisesti osoitettu tuottavan positiivisia vaikutuksia aktorille, mentorille ja organisaatiolle. Aktorien saamat hyödyt liittyvät urakehitykseen, ammatillisen taidon lisääntymiseen, ammatilliseen kasvuun, materiaaliin hyötyihin ja työssä viihtymiseen. Mentorin saamat vaikutukset liittyvät pääasiassa hänen itse kokemaansa tyytyväisyyteen omasta hyödyllisyydestään ja lisääntyneeseen motivaatioon. Lisäksi nuori aktori antaa uusia näkökulmia ajatteluun ja vuorovaikutukseen. Organisaation näkökulmasta mentoroinnin on todettu esimerkiksi lisäävän työtehoa, sitoutumista ja johtajakyvykkyyttä, vähentävän työpaikan vaihtuvuutta, edistävän elinikäistä oppimista, parantavan organisaation tulosta ja aktorin lahjakkuuspotentiaalin havaitsemista sekä parantavan ihmisten välistä vuorovaikutusta. (Leskelä 2005, 29–31.)

Leskelän (2005, 41) mukaan ryhmämentoroinnin tutkimuksen perusteella, mentorin ollessa ammatillinen osaaja, mentorointi voi olla avuksi verkoston laajentumisessa ja ammattialalle omi-

naisen ”käyttäytymiskoodin” ja eettisten sääntöjen omaksumisessa, näkyvyyden lisääntymisessä, ammatti-identiteetin ja itsearvostuksen vahvistumisessa sekä roolimallin ja psykososiaalisen tuen antamisessa. Myös Karjalainen (2010) on esitellyt väitöskirjassaan samankaltaisia ryhmämentoroinnista saatuja kokemuksia. Väitöskirjan mukaan suomalaisten terveysalan ammattilaisten kokemusten perusteella ryhmämentoroinnilla pystytään saamaan aktorien työyhteisöön yhteisöllisempi ja keskustelevampi kulttuuri. Ryhmämentoroinnin avulla työpaikoille muodostui tapa keskustella ryhmässä asiakkaiden tilanteista. Aktorit suunnittelivat yhdessä heille sopivan toimintamallin ratkaista työssä ilmeneviä ongelmia. Yhteisesti rakennettu toimintamalli vahvisti aktorien uskoa omaan kykyynsä ratkaista ongelmia ja se vahvisti myös aktorien omatoimisuutta. Kokemusten perusteella henkilöstön jaksaminen ja pärjääminen työyhteisössä vahvistuivat. (Karjalainen 2010, 44.)

Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos on julkaissut useita mentoroinnin tutkimukseen liittyviä julkaisuja, joissa pääpaino on vertaisryhmämentoroinnin tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen näkökulmasta merkittävin oli mentoroinnin mahdollisuuksia esittelevä tutkielma (2008), jossa vertailtiin pari-, ryhmä- ja vertaismentorointimalleja. Tutkielman lopputulos oli, että jokaisella mentorointimallilla on vahvuutensa ja riskinsä. Tulosten perusteella kaikissa kolmessa mallissa mentorointisuhde oli molemminpuolinen vuorovaikutustapahtuma ja toiminnan ylläpitämiseen tarvittiin selkeitä rakenteita, johtamista ja koordinoitua. Mentorointi koettiin jokaisessa mallissa onnistuneena ja tarpeellisenä kaikkien osapuolten näkökulmasta.

Mielenkiintoisin tulos eri mentorointimalleja vertailevassa tutkimuksessa oli se, että kokemusten perusteella ryhmämuotoisen toimintamallin arvioitiin olevan kaikkein toimivin. Ryhmämentoroinnin etuina pidettiin organisoinnin helppoutta, paikallisuuden korostamista ja yhteisöllisyyttä. Tässä mallissa mentorin rooli muuttui vähemmän dominoivaksi ja enemmän tasa-arvaiseksi muiden osallistujien kanssa. Ryhmämentoroinnissa voi myös paremmin vertailla omia ajatuksia ja ongelmia muiden mielipiteisiin. Heikkoutena nähtiin, että ryhmässä saattaa olla vaikeampi ottaa esille persoonallisia ongelmia leimaantumisen pelossa. Tämän vuoksi ryhmässä sovittiin, että käsitellyistä asioista ei keskustella ryhmän ulkopuolella, mikä vapautti keskustelua. Tutkimuksen perusteella ryhmämentorointiin vaikutti myös ryhmän kokoonpano. Heterogeeniset ryhmät voivat olla hedelmällisempiä, mutta homogeeniset ryhmät saattavat tuntua osallistujista luontevammilta, koska ongelmat ovat tällöin samankaltaisia. (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä, & Välijärvi 2008, 205–217.)

Puolustusvoimien näkökulmasta aihetta on aikaisemmin tutkinut kapteeniluutnantti Olli Hartikainen (2013), joka on tehnyt aiheesta esiupseerikurssin tutkielman ”Mentoroinnin mahdollisuudet ja käytänteet osana Puolustusvoimien henkilöstön kehittämistä”. Hartikainen käsittelee tutkielmassaan mentorointia ilmiönä ja menetelmänä sekä pohtii mentoroinnin uusia käyttömahdollisuuksia Puolustusvoimissa. Tutkielman keskeisimpiä havaintoja mentoroinnin onnistumiseksi ovat työnantajan tuki ja resursointi hankkeelle, mentori–aktori -parin yhteensopivuus, aktorin aktiivinen omien tarpeiden esiintuominen sekä mentorin hyvä itsetuntemus ja myös substanssi- ja vuorovaikutusosaaminen. Tutkimuksen mukaan Puolustusvoimien tulisi henkilöstön eläkkeelle siirtymiseen liittyen luoda mentorointimallit hiljaisen tiedon varmistamiseen, jossa eläköityvien henkilöiden resurssit olisivat uusien tehtävänhoitajien käytettävissä myös eläköitymisen jälkeen. Hartikaisen tutkimus on ainoa tutkielma, joka käsittelee upseerien mentorointia. Siitä saa myös hyvän käsityksen upseerien elinikäisen oppimisen prosessista ja mentoroinnin mahdollisuuksista Puolustusvoimien toimintaympäristössä.

Aikaisempien tutkimusten perusteella (ml. Liite 1) voidaan todeta, että mentorointi koetaan tärkeäksi. Sillä ei pyritä vain ammatillisen taidon kehittämiseen, vaan myös henkilökohtaiseen kasvuun ja elinikäiseen oppimiseen. Mentoroinnin tulee olla suunniteltua ja sen tueksi kannattaa laatia mentorointiohjelma. Mentoroinnin onnistumisen edellytyksiä ovat riittävät resurssit, onnistuneet mentorointiparit, yhteiset tavoitteet, aktorin asenne sekä organisaation tuki ja arvostus. Mentorin ominaisuuksista esiin nousivat asiantuntijuus, hyvä itsetuntemus sekä hyvät vuorovaikutustaidot, kuten kyky kuunnella ja aktivoida aktoria. Jokainen mentorointimalli on koettu hyödylliseksi, vaikka niissä korostuvat eri edut ja haitat.

2.2 Mentoroinnin määrittelyä

Mentorointia kuvataan yleensä toimintana, jossa kokenut mentori ohjaa nuorempaa tai kokemattomampaa aktoria (Kupias & Salo 2014, 11). Käsité on lähtöisin kreikkalaisesta mytologiasta (Owen 2011, 8) ja sana ”Mentor” tarkoittaa kreikan kielessä viisasta ja uskottua neuvonantajaa. Mentorointia on myöhemmin historiassa käytetty muun muassa eri tieteen ja taiteen aloilla vanhan kokemuksen ja osaamisen siirtämisessä sekä mestareiden oppipoikien kehittämisen edistämiseksi. (Karjalainen ym. 2006, 96; Härkönen 2003, 55). Mentoroinnin käsite on jatkuvassa kehityksessä, mutta perusidea on edelleen sama kuin alun perin.

Useissa tutkimuksissa ja artikkeleissa mainitaan, että mentoroinnin käsite on vaikea ymmärtää (esim. Leskelä 2005, 21; Allen, Eby, Poteet & Lentz 2004, 127–128; Young & Perrewé 2000,

178; Karjalainen 2010, 31). Yksi syy tähän on se, että termin käyttö vaihtelee eri kulttuureissa ja maissa huomattavasti (Leskelä 2005, 21). Tutkijoita kritisoidaan siitä, että käsitteen määrittely on väljää (Ristikangas ym. 2014, 23), eikä se ole kehittynyt vuosien saatossa tarpeeksi (Bozeman & Feeney 2007, 721). Leskelä (2005, 21) toteaa väitöskirjassaan, että mentorointia käsittelevässä kirjallisuudessa mentori -käsitteen määrittelyssä esiintyy jopa vastakkaisia näkemyksiä. Yleensä kiistellyn määrittelyn taustalla on mentoroinnin sekoittuminen muihin samankaltaisiin luottamuksellisiin ja vuorovaikutuksellisiin menetelmiin kuten työnohjaukseen, valmennukseen ja tuutorointiin (Isotalo 2010, 25–27). Mentorointi -käsitteen merkityksen ymmärtäminen on tärkeää, koska sen määrittelemiseen vaikuttavat muun muassa mentorointisuhteen tarkoitus (Merriam 1983, 165), osapuolten odotukset, kulttuuri, organisaatiokulttuuri ja toimintaympäristö (Ristikangas ym. 2014, 23). Mentorointi on useimmille edelleen epämääräinen käsite ja on vuosien varrella ollut muutoksessa. Mitä enemmän mentorointi yleistyy, sitä enemmän erilaisia tulkintoja siitä syntyy (Ristikangas ym. 2014, 23; Juusela ym. 2000, 14).

Kram (1983) määrittelee mentoroinnin epämuodollisena tiedon sekä sosiaalisen ja psykososiaalisen tuen siirtoprosessina, jossa tavoitellaan vuorovaikutuksellista oppimista. Ebyn ja Alenin (2002) mukaan mentorointi on intensiivinen ja pitkä suhde kokeneemman seniorin (mentori) ja vähemmän kokeneemman juniorin (aktori) välillä. McManus ja Russell (1997) näkevät mentoroinnin kehittävänä suhteena, joka ilmenee seniorin ja juniorin välillä organisaatioissa. Poulsen (2008) ottaa mukaan organisaation näkökulman määrittelemällä mentoroinnin strategisena kehityksenä, joka tukee organisaation visiota, tavoitteita ja arvoja sekä yksilön omia kehitystarpeita ja -toiveita. Mentorointi voidaan nähdä myös ammatillisena ohjaussuhteena, jossa tiedollisesti ja sosiaalisesti kokenut ja arvostettu mentori toimii kokemattomamman henkilön ohjaajana ja auttaa häntä kehitymisessä. (Lankinen, Miettinen & Sipola 2004, 93; Heikkinen ym. 2008, 207; Härkönen 2003, 56.) Parhaimmillaan mentorointi on kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta, joka perustuu vastavuoroiseen luottamukseen ja toisen tietojen, taitojen ja osaamisen arvostamiseen (Karjalainen ym. 2006, 97).

Johtamisen ja sotalaspedagogiikan laitos määrittelee mentoroinnin mentoreille pidetyssä infossa Ruohotietä (2000 ja 1998) mukaillen: ”*Mentorointi on kiinteä ja kehittävä vuorovaikutussuhde kokeneen seniorin (mentorin) ja vähemmän kokeneen juniorin (aktorin) välillä. Vuorovaikutuksessa mentori antaa tukea, ohjausta ja palautetta aktorin urasuunnitelmasta ja henkilökohtaisesta kehitymisestä.*” Tämän lisäksi on mainittu, että ”*mentorointi on arvostetun ja kokeneen asiantuntijan tietojen ja kokemusten siirtämistä nuoremmalle, uransa alkuvaiheessa olevalle*”. (Streng 2015a.) Ruohotien määritelmä kiteyttää hyvin kansainvälisten tutkijoiden määritelmät,

mutta ei ota huomioon tavoitteellisuutta ja organisaation näkökulmaa, jotka ovat merkittävässä roolissa kadettien mentoroinnissa.

Mentorointimenetelmät seuraavat osaltaan oppimiskäsityksen kehittymistä. Oppimista ei enää nähdä valmiina tiedon passiivisena vastaanottamisena, vaan enemmänkin erilaisten käsitysten kohtaamisena ja ennakkokäsitysten testaamisena uuden informaation perusteella. Sen takia mentorointi ei ole yksisuuntaista ohjausta, vaan se tulkitaan enemmänkin vuoropuheluksi ja kaksisuuntaiseksi vuorovaikutukseksi. Tämän hetkinen mentorointi -käsitteen muutos näyttää kehittyvän kohti yhteistoiminnallisuutta, kollegiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta, jossa molemmat osapuolet oppivat. (Heikkinen ym. 2008, 207, 209.) Tämän kaltaista ajatusta tavoittelee myös Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. ”*Mentoroinnissa kaksi henkilöä käyvät luottamuksellista keskustelua pyrkien toisen henkilön tai molempien henkilökohtaiseen kehittymiseen tapaamissa, joita on useita käsitellen enemmän käytännönläheisiä kuin teoreettisia asioita aiheesta, joka kiinnostaa erityisesti aktoria*” (Streng 2015a).

2.3 Ryhmämentoroinnin erityispiirteet

Perinteisen parimentoroinnin rinnalle on noussut myös muita mentorointimuotoja, kuten ryhmämentorointi, pienryhmämentorointi, vertaismentorointi, käänteismentorointi ja e-mentorointi. Valittaessa mentorointimuotoa on huomioitava toiminnan tavoitteet ja tarkoitus. Mikäli mentoroinnilla pyritään ammatillisesti ratkaisemaan tai kehittämään pääasiassa työhön liittyviä asioita, pienryhmämentorointi sopii tähän tarkoitukseen todennäköisesti perinteistä mentorointia paremmin. Tavoiteltaessa henkilökohtaista ammatillista kasvua parimentorointi voi olla parempi mentoroinnin muoto kuin ryhmämentorointi. (Kupias & Salo 2014, 26–32; Ristikangas ym. 2014, 149.) Erilaisten mentorointimuotojen avulla voidaan käydä ammatillista dialogia erikäisten henkilöiden kesken, jossa sekä nuoret että kokeneet oppivat jotakin uutta (Heikkinen ym. 2008, 207).

Ryhmämentoroinnilla tarkoitetaan mentorointia, jossa aktoreita ja mentoreita voi olla useampia. Tyypillisesti yksi mentori antaa ohjausta usealle samanaikaisesti läsnä olevalle aktorille. Aktoreilla on yleensä jokin yhteinen intressi olla vuorovaikutussuhteessa mentorinsa kanssa. (Leskelä, 27, 41.) Ryhmämentoroinnissa ryhmän koko voi olla jopa kymmenen henkilöä. Tätä mentorointimallia käytetään yleensä silloin, kun mentoreita on liian vähän tai halutaan, että mahdollisimman moni pääsee osallistumaan mentorointiin. Tällöin mentorin osaamisesta ja ko-

kemuksesta pääsee hyötymään useampi aktori. Ryhmämentoroinnissa korostuvat aktorien kokemusten jakaminen ja oppiminen vertaisryhmässä. (Kupias & Salo 2014, 26–29.) Myös dynamiikka ja dialogi eroavat kahdenkeskisestä mentoroinnista, koska silloin mahdollistaan usean henkilön näkökulmat keskusteltavasta aiheesta (Mäkinen 2014, 54). Aktorit voivat saada hyvin erilaisia oivalluksia samasta keskustelusta, mikä johtuu eroista aktorien osaamisessa ja asenteissa. Lähtökohtana on sellainen oppimiskäsitys, että emme kopioi kuulemaamme asiaa kirjaimellisesti, vaan rakennamme sen uudelleen omassa mielessämme ja suhteutamme aikaisempaan tietoon (Kupias & Salo 2014, 51).

Ryhmämentoroinnin hyötyjä ovat tehokkuus ja osaamisen jakaminen, koska silloin useampi henkilö pääsee osalliseksi keskusteluista ja he voivat jakaa omia kokemuksiaan. Ryhmässä vertaistuki korostuu, mikä voi olla välillä tärkeämpää kuin mentorin tuki. (Kupias & Salo 2014, 26–29; Heikkinen ym. 2008, 208.) Ryhmämentoroinnissa tärkeämmässä roolissa on ryhmässä vallitseva dynamiikka kuin mentorin ja yksittäisen aktorin vuorovaikutussuhde (Bozeman & Feeney 2007, 729). Parhaimmillaan oppimista edistetään antamalla ryhmässä positiivista palautetta ja tukea. Ryhmässä voidaan myös tunnistaa organisaation eri toimintatapoja ja keskustella niistä yhdessä. (Mäkinen 2014, 54.)

Heikkoutena voidaan pitää sitä, että suhde mentoriin voi jäädä vähäiseksi, syvällistä luottamusta ei synny ja henkilökohtaisten asioiden käsittely on hankalaa (Kupias & Salo 2014, 26–29; Heikkinen ym. 2008, 208). Haasteena on myös se, että henkilökohtaisten ja luottamuksellisten asioiden esittäminen avoimesti ryhmässä voi olla vaikeaa (Mäkinen 2014, 54). Tämän vuoksi onnistumisen edellytyksenä on, että osallistujat arvostavat omaa ja muiden oppimista (Karjalainen 2010, 44) ja keskustelut ovat luottamuksellisia. Tämän kaltaisessa mentoroinnissa täytyy huolehtia kaikkien osalta luottamuksen vahvistamisesta, jolloin keskustelu voi olla varovaisempaa kuin parimentoroinnissa. Ryhmämentoroinnissa myös mentorin rooli ja tehtävät poikkeavat parimentorin tehtävistä. Ryhmässä mentori joutuu huolehtimaan jokaisen aktorin huomioimisesta ja kehittämisestä. Pelisääntöjen sopiminen on tärkeää ja ne pitää olla kaikille osallistujille selviä. (Kupias & Salo 2014, 26–29.)

2.4 Mentoroinnin tavoitteet

Organisoidulla mentoroinnilla tulee olla aina tavoite (Allen ym. 2006, 568). Tavoitteiden merkitys korostuu erityisesti opiskelijamentoroinnissa (Kupias & Salo 2014, 60). Yleisesti on huomioitava, että asetetut tavoitteet ovat samansuuntaisia organisaation tavoitteiden kanssa. Etuna

on silloin mentoroinnin joustavuus, koska mentorointimenetelmää voidaan muokata tarkoitusta ja tavoitteita palvelevaksi. (Juusela ym. 2000, 14; Härkönen 2003, 55; Karjalainen ym. 2006, 96.) Tavoitteet ovat myös avainasemassa, kun arvioidaan mentoroinnin onnistumista (McDowall-Long 2004, 530). Mentoroinnilla pyritään nimenomaan aktorin ymmärryksen kehittämiseen. Tämä on suurin erottava tekijä muihin oppimista edistäviin menetelmiin kuten tuutorointiin ja valmentamiseen, joissa tavoitteena on edistää tiedon hankkimista ja taitojen parantamista (Härkönen 2003, 56).

Mentoroinnin tavoitteet määritellään usein Kramin esittämän jaottelun perusteella mentoroinnin tehtävistä. Kramin mukaan mentoroinnin tehtävien tavoitteet on jaoteltu kahteen perustehtävään eli ura- ja ammatillisen kehityksen tuki sekä psykososiaalinen ja emotionaalinen tuki. Ura- ja ammatillisen kehityksen tuessa aktori tutustuu toimintaympäristöönsä ja häntä valmennetaan uuteen tehtävään erilaisten roolien avulla. Rooleja voivat olla esimerkiksi sponsorointi, valmennus, suojelu ja haastavien tehtävien antaminen. Psykososiaalisella ja emotionaalisella tuella taas vahvistetaan aktorin osaamisen tunnetta ja itseluottamusta sekä avustetaan työtehtävissä. Tämä sisältää roolimallina toimimisen, hyväksymisen, ohjauksen ja ystävyyden roolit. (Kram 1983, 613–614.) Tärkeintä on ymmärtää, että nykypäivän mentoroinnilla tavoitellaan henkilön kokonaisvaltaista kasvua, eikä vain työn kannalta yksittäisten merkittävien taitojen oppimista. Maanpuolustuskorkeakoululla tavoite ja toteutustapa määritellään vastuullisen opettajan toimesta mentoroinnista annetussa ohjauksessa sekä valmennuksessa.

Mentoroinnin päämääränä opetuslaitoksissa, kuten Maanpuolustuskorkeakoulussa, on tukea erityisesti koulutuksen ja työelämän yhteensovittamista. Teoriassa opetetut asiat halutaan sitoa todellisiin työelämän tilanteisiin, jolloin opiskelu pyritään pitämään mahdollisimman lähellä sitä työelämää, johon valmistuvat lopulta sijoittuvat. (Härkönen 2003, 55.) Tavoitteiden kautta mentorin ja aktorin on helpompi sovittaa omia tavoitteitaan näiden annettujen tavoitteiden raameissa (Kupias & Salo 2014, 61). Tavoitteet voidaan jaotella teorian perusteella organisoidussa mentoroinnissa kahteen eri luokkaan eli mentorin ja aktorin henkilökohtaiset tavoitteet sekä organisaation tavoitteet. Organisaatiolla voi olla virallisia tavoitteita ja epävirallisia tavoitteita. Virallinen tavoite voi olla esimerkiksi opetetun teorian sisäistämisen tukeminen käytännön esimerkkien avulla ja epävirallisia tavoitteita voivat olla ammatillisen suhtautumistavan ja asenteellisten valmiuksien välittäminen (Kupias & Salo 2014, 61).

2.5 Mentoroinnin osapuolet

Mentorointiprosessiin osallistuu mentorin ja aktorin lisäksi yleensä joku, joka vastaa mentorointiohjelman suunnittelusta ja ohjaamisesta. Onnistuneen mentorointitoiminnan kannalta on tärkeää ymmärtää, mitä ovat hyvän aktorin, mentorin ja ohjaajan ominaisuudet ja velvollisuudet. Useat tutkijat ovat esittäneet, että sekä mentorin että aktorin persoonalliset ominaisuudet vaikuttavat mentorointisuhteen muodostumiseen, mentoroinnin onnistumiseen ja siitä saatuihin hyötyihin (Young & Perrewé 2000, 179). Ryhmämentoroinnissa on huomioitava myös muut aktorit ja heidän velvollisuutensa, koska ne vaikuttavat oppimisilmapiiriin ja siten yksilön kehittymiseen.

Mentori

Mentorien valinnassa tulee huomioida, että valitulla mentorilla on jotakin annettavaa toimintaan, esimerkiksi pitkän työuran mukanaan tuomaa viisautta tai jonkin osa-alueen syvällistä osaamista (Kupias & Salo 2014, 71). Mentoreita ei tulisi kuitenkaan valita pelkän kokemuksen perusteella, vaan valintaan pitäisi vaikuttaa myös mentorin ihmissuhdetaidot ja halu auttaa toista kehittymään. Yleensä on hyödyllistä, että mentori tuntee organisaation, sen tavoitteet ja kulttuurin. (Owen 2011, 33–34.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että mentorin tulisi lähtökohtaisesti omasta organisaatiosta. Tärkeintä on tietää, mitä mentoroinnilla haetaan ja tehdä sen perusteella mentorien valinnat.

Mentorin tulisi olla oma itsensä, valmis jakamaan kokemuksiaan ja myös halukas oppimaan uutta. Mentorin ei oleteta osaavan kaikkea ja hänen tulisikin pystyä myös myöntämään sen. Tärkeää on ymmärtää, että mentorointiprosessi on molemminpuolinen oppimis- ja kehittämisprosessi. (Kupias & Salo 2014, 128.) Mentori voi kehittää omia ihmissuhdetaitojaan ja roolinsa edellyttämää käyttäytymistä (Owen 2011, 35). Mentorin ei tulisi tuomita liian jyrkästi aktorin ajatuksia ja ideoita, ettei hän omalla toiminnallaan heikentäisi aktorin aktiivisuutta (Johnson & Ridley 2004, 43). Mentorin pitäisi pystyä myös kuuntelemaan, eikä vain pyrkiä hallitsemaan keskustelua. Silloin toteutuu hyvän keskustelun vuoropuhelu (Kupias & Salo 2014, 129), jossa mentori ei ”siirrä” toiselle oikeaa näkemystä tai tietoa, vaan rakentaa merkityksen ja tulkinnan yhdessä toisen ihmisen kanssa (Karjalainen ym. 2006, 98). Mentorilta vaaditaan myös kärsivällisyyttä, koska yksinkertaisia sekä itsestään selviä asioita pitää pystyä käsittelemään riittävän syvällisesti kokemattoman aktorin kanssa (Kupias & Salo 2014, 129–130).

Kupias ja Salon (2014) mukaan ryhmämentoroinnissa mentorin rooli ja tehtävät poikkeavat jonkin verran perinteisen parimentoroinnin roolista ja tehtävistä. Ryhmämentoroinnissa mentoriksi joutuu huolehtimaan siitä, että kaikkia teemoja käsitellään tasapuolisesti ja ajallisesti yhtä paljon. Mentorin pitää myös huomioida ja kohdella kaikkia aktoreita oikeudenmukaisesti ja objektiivisesti. Kaye ja Jacobson (1995, 24–26) tuovat esiin, että ryhmämentoroinnissa mentor on kumppani, joka auttaa ryhmän jäseniä luomaan kuvan organisaatiosta ja auttaa urasuunnitelmien teossa sekä tukee aktoreita kokemusten reflektoinnissa. Kupias ja Salo korostavat yhteisten pelisääntöjen merkitystä ja niiden noudattaminen ei ole pelkästään mentorin vastuulla. Johtamisen ja sotalaspedagogiikan laitos kuvailee mentorin roolia muun muassa sanoilla, kriittinen ystävä, kyseenalaistaja, yhteistyökumppani, roolimalli, opas, sillanrakentaja, käynnistäjä, kuuntelija ja sparraaja (Streng 2015a). Mentorin rooli on jokaisen mentorin itsensä kehittämä, koska mitään valmista mallia ei ole (Karjalainen ym. 2006, 96).

Aktori

Aktorin tärkein kriteeri ja mentoroinnin onnistumisen kannalta tärkein ominaisuus on motivaatio itsensä kehittämiseen (Lankinen ym. 2004, 106; Kupias & Salo 2014, 70). Motivaation lisäksi aktorin tulisi olla oma itsensä, aktiivinen sekä osata kyseenalaistaa, olla kriittinen ja antaa palautetta. Aktiivisuudella tarkoitetaan erityisesti kykyä ottaa vastuuta oppimisesta, kehitymisestä ja ratkaisuista (Owen 2011, 40; Karjalainen ym. 2006, 103). Aktiivisuus voi olla ratkaisevassa roolissa mentoroinnissa, mikäli aktori kykenee omalla toiminnallaan, kysymyksillään ja suhtautumistavallaan saamaan mentorista esiin merkittävää osaamista ja ratkaisevia tietoja. Mentor voi myös löytää oman osaamisensa ytimen toisen kyseenalaistaessa tai kysyessä asioita. Aktiivisuutta on myös se, että aktori uskaltaa tuoda esiin omia ajatuksiaan. Mentoroinnin ei ole tarkoitus olla yksisuuntaista, vaan molemminpuolista ideoiden ja ajatusten vaihtoa. Tärkeää on myös osata arvostaa ja osoittaa arvostusta mentoria kohtaan. Arvostuksen ei tulisi olla liiallista ihannoitua, vaan tervettä kunnioitusta vanhempaa ja kokeneempaa henkilöä ja hänen kokemuksiaan kohtaan. (Kupias & Salo 2014, 122–124.)

Ryhmämentoroinnissa aktorien rooli poikkeaa jonkin verran perinteisestä parimentoroinnin roolista. Ryhmässä kaikki jäsenet toimivat tavallaan mentoreina, sillä osallistujat saavat toisiltaan erilaisia näkökulmia ja neuvoja sekä sosiaalista tukea (Karjalainen 2010, 44). Onnistuneen vuorovaikutuksen kannalta on tärkeää, että aktorit osaavat kuunnella muita ja eivät arvostele toisten mielipiteitä. Jokaisen tulisi myös miettiä asioiden esittämistapaa, varsinkin jos puhutaan henkilökohtaisista asioista. Luottamuksellisuus on ryhmän tärkeimpiä ominaisuuksia. Muista

jäsenistä ei puhuta pahaa ryhmän ulkopuolella ja käsiteltävien asioiden pitää jäädä ryhmän sisällä käytäviin keskusteluihin.

Ohjaaja

Tutkimuskirjallisuuden perusteella mentorointiohjelman ohjaajan tärkein tehtävä on mentorointiprosessin tukeminen ja sen suuntaaminen kohti asetettua tavoitetta (Ristikangas ym. 2014, 122–123). Ohjaajalla pitää olla selkeä kuva siitä, mitä ohjelmalla halutaan saada aikaan ja mitä aktorien ominaisuuksia sillä halutaan vahvistaa ja kehittää. Tärkeää on myös ymmärtää, minäkalasta tukea mentorit ja aktorit tarvitsevat mentoroinnin aikana ja miten organisaatio voi sitä antaa. Mentoroinnista saadaan enemmän irti, jos sitä tuetaan oikealla tavalla. Tuki voi olla organisaation antamaa tai sitten ulkopuolisen henkilön ohjaamaa. (Kupias & Salo 2014, 71–73.) Ohjaajan tulisi myös tunnistaa organisaation mahdolliset toimintatavat ja kulttuurin, jotka voivat vaikuttaa mentorointiin negatiivisesti (Ristikangas ym. 2014, 123). Mikäli osallistujat ovat ensikertalaisia, ohjaajan rooli on merkittävä ja tuki prosessin molemmille osapuolille tärkeää. Mentoreille on osoitettava, että he voivat tulla tarvittaessa keskustelemaan mentorointiin liittyvistä ongelmista tai omasta motivaation puutteestaan. (Kupias & Salo 2014, 97.) Ohjaajan tuen lisäksi on tärkeää, että järjestävän organisaation ylin johto antaa tukensa mentorointiin. Tukea voi osoittaa läsnäololla, esityksissä ja panostamalla resursseihin (Ristikangas ym. 2014, 125). Allen, Poteet ja Burroughs (1997) ovat esitelleet tutkimuksessaan niitä organisaation toimintojen ja rakenteiden ominaisuuksia ja tekijöitä, joilla edesautetaan tai vaikeutetaan mentorointiprosessin onnistumista. Edesauttavat tekijät on sisällytetty Taulukko 1:seen.

Taulukko 1. Kooste osallistujien tärkeimmistä ominaisuuksista (Rowley 1999; Karjalainen 2010; Kupias & Salo 2014; Owen 2011; Johnson & Ridley 2004; Ristikangas ym. 2014; Allen ym. 1997; Juusela ym. 2000)

Mentori	Aktori	Ohjaaja
Sitoutunut	Motivoitunut	Tuki oppimiselle
Empaattinen	Kehityshaluinen	Tuki kehitymiselle
Taitava tuen tarjoamisessa	Aktiivinen	Vastuunjakaminen
Hyvä ihmissuhteissa	Kyky reflektoida	Avoin oppimisympäristö
Osaamistaan kehittävä	Uskaltaa olla oma itsensä	Hyvä organisaatorakenne
Kehityshaluinen	Avoin uusille näkökulmille	Selkeät tavoitteet
Uskottava	Antaa palautetta	Arvostuksen osoitus
Helposti lähestyttävä	Osoittaa arvostusta	Yhteistyön kulttuuri
Ymmärtäväinen	Uskaltaa esittää ajatukset	Riittävät resurssit
Teorian ja käytännön osaaja	Vastuu oppimisesta	
Osaa astua sivuun	Kriittinen	
Kärsivällinen		

2.6 Mentoroinnin ohjaus

Mentoroinnin ei tarvitse aina olla ohjattua, vaan se voi olla myös vapaamuotoista henkilöiden välistä vuorovaikutusta eli spontaaneja mentorointilanteita, joissa vaihdetaan tietoa, taitoa, osaamista sekä elämäkokemuksia. Tällöin päämääränä on edistää molempien ammatillisia tavoitteita. Ohjatun mentoroinnin etuina vapaamuotoiseen verrattuna on muun muassa prosessin selkeä aikataulu ja taustaorganisaation tavoitteiden huomiointi. (Härkönen 2003, 55.) Niin sanottuja spontaaneja mentorointilanteita syntyy organisaatioissa jatkuvasti. Tämän kaltaisessa mentoroinnissa yleensä aktori valitsee mentorinsa pyytämällä apua, joko kertaluonteisesti tai pitkäaikaisesti. Spontaaneissa mentorointisuhteissa ei yleensä ole asetettuja tietoisia tavoitteita. (Kupias & Salo 2014, 20–21; Juusela ym. 2000, 17.) Usein kuitenkin organisoitu mentorointi auttaa varmistamaan, että toiminnalla on selkeä tavoite ja tarkoitus. Yleisin syy mentoroinnin epäonnistumiseen on se, että joko mentori tai aktori ei tiedä, mitä mentoroinnilla tavoitellaan tai sitten osapuolten odotukset ovat erilaisia. (Ristikangas ym. 2014, 44; Kram & Ragins 2007, 676.) Tutkimuksen mukaan vapaamuotoisessa mentoroinnissa osapuolten välille muodostuu todennäköisesti aidompi ja läheisempi vuorovaikutussuhde kuin organisoidussa mentoroinnissa (Kram & Ragins 2007, 676).

Onnistunut mentorointi vaatii organisoijan tukea. Keskeistä on ymmärtää, minkälaista tukea tai ohjausta mentorit ja aktorit tarvitsevat mentoroinnin aikana. Sopivan ohjauksen määrä riippuu mentorien ja aktorien aikaisemmista mentorointikokemuksista sekä mentoroinnin tavoitteista. Mentorit, joilla on jo aikaisemmin ollut kokemuksia prosessista, tarvitsevat vähemmän tukea ja ohjausta kuin ensikertalaiset. Tärkein ohjauksen tarve on toiminnan alussa, jolloin kaikille luodaan yhteiset pelisäännöt. Pitkän mentorointiprosessin aikana on myös tärkeää järjestää puoli-välitapaaminen, jossa luodaan uutta intoa, jaetaan kokemuksia tai muistutetaan ydintavoitteista. Usein motivaatio tai mentoroinnin taso voi laskea alkuinnostuksen jälkeen. Mentoroinnin tukena tulisi olla ohjauksen lisäksi mentorointiin liittyvää materiaalia, kuten erilaisia opas- ja työkirjoja, joiden avulla mentorointiprosessia on mahdollista ohjata. (Kupias & Salo 2014, 95–96.)

Mentoreille on mahdollista järjestää myös muutaman päivän valmennuksia, joissa käsitellään ohjaukseen ja vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Valmennuksissa vetäjän tulee olla ammattilainen, esimerkiksi organisaation ulkopuolinen henkilö. Sopivia koulutusaiheita voivat olla muun muassa kehittävän palautteen antaminen, motivaation tukeminen tai oppimisen edistäminen. (Kupias & Salo 2014, 95–96.)

2.7 Ryhmämentorointi sosiaalisena oppimis- ja vuorovaikutusprosessina

Ryhmämentoroinnissa oppiminen perustuu dialogisuuteen sekä osallistujien aktiivisuuteen ja vastuulliseen toimintaan. Oppiminen voidaan nähdä sosiaalisena vuorovaikutusprosessina, jossa korostuvat edellisten lisäksi onnistunut vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet. Yhteistoiminnan kautta luodaan uutta tietoa ja rakennetaan yhteistä ymmärrystä tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. Tämän kaltaista oppimista voidaan kutsua sosiaaliseksi oppimiseksi. Sosiaalisen oppimisen lisäksi muita termejä samankaltaiselle oppimiselle ovat yhteisöllinen oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen tai kollaboratiivinen oppiminen. (Soini 2015, 2.)

Tässä tutkimuksessa sosiaalinen oppiminen esitellään Lave ja Wengerin (1991) Legitimate peripheral participation -teorian avulla. Teoriasta käytetään tässä tutkimuksessa suomennusta osallistuva oppiminen (muuta käännöksiä esimerkiksi legitiimi tai legitimoitu perifeerinen osallistuminen). Teoria valittiin siksi, että siinä on paljon yhtäläisyyksiä kadettien mentoroinnissa tapahtuvan ideaalitalanteen oppimisen kanssa. Kadettien mentoroinnin suunnittelussa mukana

olleen Kiurun (2009, 13) mukaan ryhmämentoroinnilla tavoitellaan yksilöllisen oppimisen lisäksi vastuun ottamista myös muiden oppimisesta. Ryhmämentoroinnilla pyritään vuorovaikutuksen avulla oppimaan opintojakson keskeiset asiat sekä löytämään niistä olennaiset ja tärkeät aiheet. Tavoitteena on yhdessä syventää käsitystä aiheesta oppimalla keskustelusta, oppimalla itsenäistä ajattelua ja erilaisten näkökulmien yhdistämistä, opittavan asian yhdessä hahmottamisella sekä uuden ymmärryksen tuottamisella.

Lave ja Wenger (1991, 49) näkevät oppimisen olennaisena ja erottamattomana osana sosiaalista käytäntöä, jossa hyödynnetään kokemuksia ja kognitiivisia taitoja. Osallistumalla yhteiseen sosiaaliseen toimintaan yksilö sopeutuu myös yhteisön jäseneksi. Teorialla on myös yhtäläisyyksiä mentoroinnin vuorovaikutussuhteessa tapahtuvan oppimisen kanssa. Molemmissa tavoissa oppimisen edellytyksenä on aktiivisuus. Laven ja Wengerin (1991, 49–52) mukaan pelkkä osallistuminen tai ryhmään kuuluminen ei riitä, vaan oppiminen vaatii aktiivisuutta ja sosiaalista kanssakäymistä.

Osallistuva oppiminen määritellään toimintana, jossa oppijat osallistuvat käytäntöjen yhteisöön (Communities of practice) ja siirtyvät hiljalleen kohti yhteisön täysjäsenyyttä (Lave & Wenger 1991, 29). Käytäntöyhteisöllä tarkoitetaan yhteisöä, jossa osaaminen ja asiantuntijuus rakentuvat. Oppiminen nähdään prosessina, jossa otetaan osaa sosiokulttuuriseen toimintaan ja tullaan tätä kautta yhteisön täysjäseneksi. Käytäntöyhteisössä toimintaan osallistuminen on hiljalleen kehittyvä ja portaittain syvenevä prosessi. Sosiaalisen prosessin tuloksena on tietojen ja taitojen oppiminen, joiden lisäksi syntyy tiedon käyttöön liittyviä kulttuurillisia käytäntöjä ja normeja. Sosiaalisen oppimisen teorian osatekijät ovat merkitys (oppiminen kokemuksena), käytäntö (oppiminen tekemisenä), yhteisö (oppiminen kuulumisena johonkin) ja identiteetti (oppiminen tulemalla joksikin). (Lave & Wenger 1991, 47.)

Osallistuva oppiminen on yhteydessä ryhmämentoroinnin kaltaiseen prosessiin, jossa oppiminen on jatkuvaa. Ryhmämentorointiin on helppo yhdistää Wengerin (1998, 95–96) kuvaama käytännönyhteisössä tapahtuva oppiminen, jossa pyritään kokemusten, tapojen ja taitojen hankkimisen lisäksi identiteetin muovaamiseen. Kiuru (2009, 13) korostaa, että mentoroinnilla tavoitellaan erityisesti yhdessä oppimista ja ryhmän kokemusten hyödyntämistä. Ryhmää ei voida erottaa yksilön oppimisesta ja ryhmässä luotu ilmapiiri sekä kiinteys ovat olennainen osa oppimista. Laven ja Wengerin (1991, 49–51) mukaan ymmärtäminen ja kokemus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa, jossa toimijat, teot ja ympäristö ovat tärkeässä osassa ajattelua, puhetta, tietämistä ja oppimista. Teorian perusteella sosiaalisessa oppimisessä ei ole kyse vain

käytäntöjen oppimisesta tarkkailemalla ja matkimalla, vaan sillä pyritään myös käytännön kulttuurin oppimiseen. Osallistuja haluaa tietää, miten hän voi tulla täysivaltaiseksi osallistujaksi sosiaaliseen yhteisöön. Osallistuja pyrkii täysjäseneksi korostamalla omaa osaamistaan. (Lave & Wenger 1991, 94–98.) Oppijan osallistuessa yhteiseen toimintaan yhteisön tietämys ja uskomukset vaikuttavat vahvasti siihen, minkälaisiksi merkitykset muovautuvat ja miten osaaminen rakentuu (Lave & Wenger 1991, 51–52).

Tutkijan tulkinnan mukaan käytäntöyhteisöön perustuva oppiminen toimii parhaiten silloin, kun siihen osallistuvilla henkilöillä on sama ongelma tai mielenkiinnon kohde. Aito kiinnostus yhdistää jäsenet yhteisöksi, jossa he oppivat käsittelemällä mielenkiinnon kohteena olevaa aihetta. Keskustelujen lomassa syntyy ideoita ja näkökulmia, joiden avulla haetaan ratkaisuja käytännön tilanteisiin. Oppiminen ei ole erillistä toimintaa, vaan kiinteästi yhteydessä vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen. Oppiminen voi olla myös tiedostamatonta, koska se on Wengerin (1998) mukaan luonnollinen osa elämää ja siten väistämätöntä. Ihminen oppii usein tilanteissa, joissa oppiminen ei ole tilanteen keskiössä.

3. MENTORINTI KADETTIEN JOHTAMISEN OPINNOISSA

Tässä luvussa esitellään mentoroinnin toteutustapa kadettien johtamisen opinnoissa, mentorointiympäristö ja mentoritoiminta. Johtamisen opinnot on nähty tarpeellisiksi esitellä, koska mentorointia käytetään opetuksen tukena ja osana opetusmenetelmää. Mentorointiympäristön ymmärtäminen on tärkeää, koska se vaikuttaa kaikkien osapuolten oppimiseen. Ympäristön vaikutus on suurempi, jos kaikki osapuolet toimivat samassa organisaatiossa. Organisaation toimintamallin ja -konseptin ymmärtäminen vaikuttaa siihen, mitä mentoroinnissa pidetään tärkeänä ja millaista oppimisen tasoa mentoroinnilla tavoitellaan. (Kupias & Salo 2014, 53.) Luvussa on myös esitelty mentoroinnista kerätty palaute, jota on käytetty taustatietona ja aineiston keruun sekä tulkinnan apuna.

Tämän tutkimuksen mentorointiympäristöstä on hyvä ymmärtää sen erityispiirteet, jotka poikkeavat siviilipuolen opetuslaitoksista. Erityispiirteenä voidaan pitää sitä, että Maanpuolustuskorkeakoululla sisäinen järjestys on sotilaallinen. Sotilaallinen järjestys tuo korkeakouluun yhtenäiset käyttäytymis- ja toimintamallit. Sotilaallisella järjestyksellä tarkoitetaan muun muassa selviä johtosuhteita ja toimintatapoja, avoimuutta, aloitteellisuutta, sotilaskuria sekä palvelusmääräysten ja yleisesti hyväksytyjen käyttäytymistapojen noudattamista. Lisäksi se sisältää myös esimiesaseman ja käskyvallan. (Maanpuolustuskorkeakoulu 2016a, 9.) Puolustusvoimien koulutuskulttuurissa on lähtökohtana, että sotilaallinen kuri ja käyttäytyminen eivät saa vaikuttaa negatiivisesti oppimisilmapiiriin (Halonen 2007, 39), mutta niiden olemassaolo on kuitenkin olennaista tiedostaa.

3.1 Mentorointi osana johtamisen opetusta

Maanpuolustuskorkeakoulussa mentoroinnin tavoitteena on tukea johtamisen opetusta ja välittää arvokasta kokemusta työelämästä ja elämästä (Kiuru 2009, 12). Mentorien avulla pyritään saamaan opiskelijan sisäinen motivaatio esille. Mentorit toimivat keskustelun herättäjinä. Upseerikasvatusta edistetään pienryhmäkasvatuksen avulla, joka on myös osa mentorointia. Pienryhmätoiminnassa saadaan aikaan vuorovaikutusta ja samalla kannustetaan osaamisen hankkimiseen. (Launonen 2009, 34.)

Mentorointiryhmällä on kaksi tavoitetta. Ensimmäinen tavoite on edistää tehtävätavoitteen saavuttamista eli opintojakson oppimistavoitteen saavuttamista. Toinen tavoitteista on tunnetavoite, jolla tarkoitetaan ryhmän kiinteyden vahvistumista. Näiden kahden tavoitteen ymmärtäminen on keskeistä ryhmän toiminnan onnistumisen kannalta. Myös tavoitteiden saavuttamista tulee tarkastella säännöllisesti. (Kiuru 2009, 13.) Mentoreita voidaan käyttää pienryhmien ohjaamisen lisäksi luennoitsijoina, opinnäytetyön ohjaajina tai paneelikeskusteluissa asiantuntijoina. Lisäksi evp-upseerien mukanaolon tavoite on myös verkoston luominen, jonka avulla pystytään tukemaan johtamisen opetusta ja tutkimusta. (Launonen 2009, 34.)

Mentoreita käytetään osana kadettien johtamisen opintoja. Kadettien opinnoissa johtaminen määritellään oppina, jossa tavoitteiden saavuttamiseen pyritään ihmisten ja organisaatioiden avulla. Johtamisen opintojen päämääränä on kasvattaa opiskelijoista itseohjautuvia ja kriittisiä sekä analyyttiseen päättelyyn pystyviä päätöksentekijöitä ja vastuunkantajia eri tehtävätasolle. Opintojen painopisteenä sotilasjohtamisessa on ajan merkityksen ymmärtäminen ja oikean johtamispaikan ja -tavan valinta, jotka korostuvat erityisesti päätöksenteossa ja tehtävien toimeenpanossa. (Streng 2015a.)

Nykyisen opintosuunnitelman (voimassa vuodesta 2015 lähtien) mukaan mentorointi koskee kahta johtamisen opintojaksoa, Ihminen johdettavana (Y4F) ja Johtaminen sodanajan toimintaympäristössä (Y3C). Opintojaksoille osallistuu ensimmäisen vuoden kadettikurssi, joka tässä tutkimuksessa on 102.kadettikurssi ja 85.merikadettikurssi. Kadettikurssin opinnot alkoivat 2.9.2015. Tämä kadettikurssi on ensimmäinen uudistetun sotatieteiden kandidaatin tutkinnon aloittanut kurssi. Tutkintouudistuksessa keskeisin muutos oli siirtyminen niin sanottuun modulaariseen opetussuunnitelmaan, jossa samanaikaisesti suoritetaan useampia samaan teemaan liittyviä opintojaksoja.

Mentorointia koskevat opintojaksot kuuluvat eri moduuleihin, mutta ne toteutetaan limittäin. Kurssien ajankohdat sijoittuvat syyskuun alun ja maaliskuun lopun väliseen ajanjaksoon. Molemmilla opintojaksoilla käytetään opetusmenetelmänä ryhmämentorointia. Tällä kadettikurssilla ryhmiä oli yhteensä 16, joissa kussakin ryhmässä opiskelijoita oli 8–13. Ryhmät oli jaettu joukkueittain siten, että jokaisessa joukkueessa oli neljä ryhmää. Kadetit itse olivat muodostaneet ryhmät joukkueen sisällä. Näiden opintojaksojen sisältö ja tavoitteet on kerrottu seuraavissa kappaleissa.

3.2 Mentorointiin liittyvien opintojaksojen sisältö ja tavoitteet

Ihminen johdettavana (Y4F) on Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen toimeenpanema Taistelutekniikka ja koulutus 1 -moduuliin kuuluva opintojakso, jonka laajuus on viisi opintopistettä. Opintojaksolle osallistuivat ensimmäisen vuosikurssin kadetit. Nämä toimivat opintojakson aikana 16 ryhmässä, joissa kussakin on ohjaajina 1–2 laitoksen mentoria. (Maanpuolustuskorkeakoulu 2015b, 1.)

Opintojakson sisältö rakentuu käyttäytymistieteellisestä näkökulmasta siten, että siinä tarkastellaan itsetuntemuksen ja persoonallisuuden kautta ryhmien ja joukkojen toimintaa. Lisäksi pyritään hahmottamaan johtamisen kokonaisuutta eri tieteenalojen ja aikaisemman johtajakoulutuksen pohjalta sekä tarkastelemaan organisaatioiden ja organisaatiokulttuurin vaikutusta johtamiseen. Opintojakso arvostellaan numeerisesti asteikolla 0–5. Arvosana muodostuu yksilötyönä laadittavan oppimistehtävän perusteella. Opintojakson läpäiseminen edellyttää osallistumista opetustilaisuuksiin ja ryhmäkeskusteluihin. (Maanpuolustuskorkeakoulu 2015b, 2–4.)

Opintojakson tavoitteena on opiskelijan tietojen, taitojen ja asenteen kehittäminen. Opintojakson jälkeen opiskelijan tiedot ovat sellaisella tasolla, että hän pystyy selittämään yksilön käyttäytymisen psykologisia lähtökohtia ja johtamisen yleisiä periaatteita sekä tunnistamaan sotilasjohtamisen erityispiirteitä. Lisäksi tavoitteena on, että opiskelija pystyy määrittelemään johtamisen soveltavana tieteenalana. Opiskelijan taitojen kehittymisestä todetaan, että opintojakson jälkeen opiskelijan pitää osata arvioida omaa johtamistaan ja sietää epävarmuutta omassa johtamisympäristössään. Opiskelijan asenteen kehittämisen tavoitteena on parantaa itsetuntemusta ja itseluottamusta sekä ymmärtää niiden merkitys johtajan toiminnassa. Lisäksi tavoitteena on kehittää päätöksentekokykyä johtamisessa. (Maanpuolustuskorkeakoulu 2015b, 2.)

Opintojakson opetusmenetelminä käytetään luentoja, ryhmäkeskusteluja, ryhmätöitä, harjoituksia ja oppimistehtäviä. Luennoilla opiskelija johdatetaan opintojakson keskeiseen sisältöön sekä tuetaan ryhmäkeskusteluja ja oppimistehtävän tekemistä. Ryhmäkeskusteluissa syvennetään luennoilla käsiteltyjä asioita ja käsitellään yhteisesti oppimistehtävän herättämiä kysymyksiä. Harjoituksissa harjoitellaan johtamista ja johtamiseen vaikuttavien tekijöiden huomiointia erilaisissa käytännön tilanteissa. Oppimistehtävänä on kirjoittaa opintojakson sisällön ja tavoitteet yhdistävä laaja essee. Opintojaksoon sisältyy myös johtamisen teemapäivä, jossa kadetit ja mentorit vierailevat Puolustusvoimien ulkopuolisissa organisaatioissa tutustuen johtamiseen siviilielämässä. (Maanpuolustuskorkeakoulu 2015b, 1–3.)

Ihminen johdettavana -opintojaksolla mentorointi koskee oppimistehtävää, ryhmäkeskusteluja, teemapäivää sekä sotaharjoitusta. Mentorin tehtävänä on sotilaan mallin antaminen, ryhmäkeskustelujen ohjaaminen, teemapäivän järjestäminen, oppimistehtävän kirjoitusprosessin ja oppimisen ohjaus, kirjallisen palautteen antaminen oppimistehtävästä sekä palautteen antaminen ryhmätoiminnasta. Kokonaisuudessaan mentorin työmäärä käsittää ryhmäkeskusteluja yhteensä 12 tuntia ja muuta ohjaamista noin 14 tuntia. (Streng 2015a; Streng 2015b).

Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä (Y3C) on Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen toimeenpanema, Sotataito -moduuliin kuuluva opintojakso, jonka laajuus on kolme opintopistettä. Opintojaksolle osallistuivat ensimmäisen vuosikurssin kadetit. Laitoksen mentorit toimivat opintojaksolla ohjaajina samoissa ryhmissä kuin aikaisemmalla opintojaksolla. (Maanpuolustuskorkeakoulu 2015a, 1.)

Opintojakson sisältö rakentuu sotilasjohtamisen tarkastelussa siten, että siinä tarkastellaan käyttäytymistieteellisestä ja sotataidollisesta näkökulmasta sotilasjohtamisen erityispiirteitä ja sota-aidon suhdetta johtamiseen. Lisäksi pyritään hahmottamaan toimintaympäristön vaikutusta johtamisessa, kehittämään opiskelijoiden päätöksentekokykyä ja taistelun johtamiseen liittyvää epävarmuuden hyväksymistä. Opintojaksolla opiskellaan myös aseellisia selkkauksia koskevaa kansainvälistä lainsäädäntöä. Opintojakso arvostellaan numeerisesti asteikolla 0–5. Arvosana muodostuu yksilötyönä laadittavan oppimistehtävän perusteella. Opintojakson läpäiseminen edellyttää osallistumista opetustilaisuuksiin ja sotaharjoitukseen. (Maanpuolustuskorkeakoulu 2015a, 2–3.)

Opintojakson tavoitteena on opiskelijan tietojen, taitojen ja asenteen kehittäminen. Opintojakson jälkeen opiskelijan tiedot ovat kehittyneet niin, että hän pystyy selittämään ihmisten käyttäytymistä taistelussa, rakentamaan sodanajan laeista kokonaisuuden oman johtamisen tueksi ja luokittelemaan taistelustressin tekijöitä. Opiskelijan taidoista todetaan, että opintojakson jälkeen opiskelija kykenee soveltamaan tehtävätaktista ajattelua johtamisessa ja kykenee ymmärtämään psyykkisten tekijöiden vaikutuksen arvioitaessa joukon suorituskykyä. Opiskelijan asennetta pyritään kehittämään niin, että hän osaa suhteuttaa sodan ajan sotilasorganisaation johtamisen yleisiä periaatteita ja kehittymään taistelun johtamisessa. (Maanpuolustuskorkeakoulu 2015a, 2.)

Opintojakson opetusmenetelminä käytetään case -tarkasteluita ja harjoituksia, luentoja, ryhmäkeskusteluita sekä lisäksi on kirjallinen oppimistehtävä. Luennoilla pyritään perehdyttämään

opiskelijat opintojakson keskeiseen sisältöön sekä tuetaan ryhmäkeskusteluja ja oppimistehtävän tekemistä. Ryhmäkeskusteluissa syvennetään luennoilla käsiteltyjä asioita ja käsitellään yhteisesti oppimistehtävien esiin nostattamia kysymyksiä. Ryhmien koko on noin 8–13 opiskelijaa, joissa kussakin ryhmässä on 1–2 mentoria ohjaajina. Case -tarkasteluiden ja harjoitusten tarkoituksena on asettaa opiskelijat tilanteisiin, joissa heidän on tehtävä päätöksiä sodan ajan toimintaympäristön kontekstissa. Oppimistehtävässä opiskelija käsittelee johtamisen ja sotataidon välistä suhdetta. Opintojaksoon sisältyy myös sotaharjoitus, jossa harjoitellaan johtamista sodan ajan toimintaympäristön kaltaisessa ympäristössä fyysisen ja psyykkisen kuormituksen alaisena. (Maanpuolustuskorkeakoulu 2015a, 2–3.) Mentorointia käytetään tällä opintojaksolla ryhmäkeskusteluissa (kolme tapaamiskertaa, joiden kesto yhteensä kuusi tuntia) sekä oppimisen ohjauksessa.

3.3 Mentoritoiminta

Varsinaisten mentoritapaamisten lisäksi mentoritoimintaan kuuluu infotilaisuus, valmennuspäivä, mentorikokoukset ja palautetilaisuus. Mentoreita haetaan pääasiassa Kadettikunnan jäsenlehden Kylkiraudan kautta. Lehden ensimmäisessä julkaisussa on vuosittain ilmoitus ”Palvelukseen halutaan Mentoreita” (Kylkirauta 1/2015, 41). Ilmoituksella etsitään mentoritoimintaan mukaan evp-upseereita ilmoitusvuoden syksyllä alkaville johtamisen opinnoille. Ilmoituksessa kuvaillaan lyhyesti mentorointitoimintaa, sen tarkoitusta ja mentorien tehtäviä. Lisäksi siinä on kutsu mentori-infoon, joka järjestetään vuosittain toukokuussa.

Mentori-infossa (Liite 2) esitellään tarkemmin syksyllä alkavaa mentoritoimintaa, johtamisen opintojaksoja sekä hallinnollisia asioita, kuten palkkioita ja velvoitteita. Mentorin tehtäviin infon mukaan voivat kuulua ryhmän ohjaaminen, suullisen palautteen antaminen opiskelijalle kirjallisesta oppimistehtävästä ja oppimista edistävästä toiminnasta, oppimistehtävän arviointi ja kirjallisen arvion laatiminen, oppimista edistävän toiminnan arviointi ja kirjallisen arvion laatiminen sekä myös muita mentorointiin liittyviä ennakkoon sovittuja tehtäviä. Mentori-infoon osallistumalla ei vielä sitouduta mentoriksi, vaan tilaisuuden jälkeen pyydetään sitovat ja lopulliset ilmoittautumiset määrättyyn päivään mennessä.

Sitovien ilmoittautumisten jälkeen mentoreille järjestetään opintojaksoja käsittelevä valmennustilaisuus (Liite 2) ennen ensimmäisen opintojakson alkua. Mentorivalmennuksen tavoitteena on antaa mentoreille perusteet ja valmiudet toimia mentoreina johtamisen opintojaksoilla

sekä hoitaa mentoroinnin hallinnolliset asiat joko valmiiksi tai ainakin valmistella niitä. Mentoroinnin hallinnollisiin asioihin kuuluvat mentorointisopimukset, majoitusjärjestelyt sekä mentorointiryhmien ja -työparien jako. Valmennustilaisuudessa käydään viikon tarkkuudella läpi mentorien tehtävät opintojaksoilla.

Mentorivalmennuksessa evp-upseereita opastetaan mentorin tehtävään seuraavasti:

- Anna kadeteille tilaa.
- Varmistu ryhmän pelisäännöistä ja työskentelyrutiineista.
- Ohjaa ryhmän opiskelua asian ytimeen, helpota orientaatiorefleksiiä.
- Tuo omien kokemuksiesi kautta teoria näkyväksi.
- Ohjaa kirjoitustyötä (Y4F) ja anna kadetille siitä palautetta. (Streng 2015b.)

Mentorointijakson aikana pidetään tarpeen mukaan mentorikokouksia. Mentorikokouksissa käsitellään opetusta ja siinä esille tulleita asioita, ajankohtaisia asioita sekä käytännön järjestelyitä kuten aikatauluja. Syyslukukaudella 2015 ja kevtlukukaudella 2016 järjestettiin yhteensä kolme mentorikokousta. Näiden kokousten tarkoituksena on tukea mentoreita, tiedottaa ajankohtaisista asioista sekä antaa mahdollisuus käsitellä yhdessä opetukseen liittyviä asioita. (Streng 2015c.)

3.4 Aktorien antama palaute mentoritoiminnasta

Kadeteilta kerättiin palautetta mentoroinnista opintojaksojen päätteeksi. Tämä palaute koski molemmilla opintojaksoilla järjestettyä mentoritoimintaa. Palautettuja vastauksia oli yhteensä 90 kappaletta. Palautekysely muodostui numeraalisesta yleisarvosanasta asteikolla 1–5 sekä kolmesta avoimesta kysymyksestä. Mentorointi sai numeraaliseksi arvosanaksi 4. Erinomaisen arvosanan antoi 30 % aktoreista, kiitettävän 49 %, hyvän 17 % ja välttävän 4 %. Huonoa arvosanaa ei antanut kukaan.

Taulukko 2. Yleisarvosana mentoroinnista

Numero	Vastaajien määrä	Prosentti
1 - huono	0	0 %
2 - välttävä	4	4 %
3 - hyvä	15	17 %
4 - kiitettävä	44	49 %
5 - erinomainen	27	30 %
KESKIIARVO = 4		

Mentorointipalauteen avoimet kysymykset:

1. Millä tavalla mentoritoiminta tuki oppimistani?
2. Miten kehittäisin mentoritoimintaa?
3. Vapaa palaute mentoroinnista.

Avoimien kysymysten perusteella mentoroinnin koettiin tukevan oppimista parhaiten tuomalla uusia näkökulmia ajatteluun. Näkemykset avartuivat mentorien kokemuksiin perustuvien uusien ajatusten kautta. Seuraavaksi eniten oppimista tuki luentojen aiheiden sitominen käytäntöön ja niiden käsitteleminen käytännön kokemusten avulla. Merkittäväksi oppimisen edistäjäksi mainittiin myös omaan ajatteluun kannustaminen. Moni aktori koki, että mentorointi pakotti ja kannusti miettimään sekä pohtimaan käsiteltävää aihetta eri näkökulmista. Muita merkittäviä esiin tulleita asioita olivat vuorovaikutus ryhmässä, mentorien antama ohjaus, henkilökohtainen palaute sekä sotilasyhteisöstä annettu kuva. Ryhmämentoroinnista nousi esiin se seikka, että ryhmässä uskaltaa esittää omia mielipiteitä ja asioita. Lisäksi ryhmien heterogeenisuus monipuolistaa keskustelua, myös rento ilmapiiri edistää keskustelua sekä ryhmämentorointi parantaa ryhmän kiinteyttä. Henkilökohtainen palaute koettiin tärkeäksi ja osa aktoreista koki tulevansa enemmän yksilöllisesti kohdatuksi mentoroinnissa kuin muussa opetuksessa. Oppimisen tukemiseen liittyvistä avoimien kysymysten vastauksista erottuivat samat neljä henkilöä, jotka olivat antaneet mentoroinnille arvosanaksi välttävän. Heidän mielestään mentorointi ei erityisemmin tukenut oppimista.

Mentoroinnin kehittämistoiminnan suhteen aktorien mielipiteet erosivat laajasti. Noin kolmanneksella ei ollut esittää mitään kehittämisideoita tai he olivat tyytyväisiä tämän hetkiseen mentoroinnin toteutukseen. Kehittämisideana tuotiin esiin, että mentorointikertoja voisi olla enemmän ja useammin, koska osa koki mentorin ja kadettien välille muodostuvan suhteen etäiseksi

pitkien tapaamisvälien vuoksi. Näiden lisäksi mainittiin mentorien henkilökohtaiset ominaisuudet. Osaan ryhmistä toivottiin enemmän ohjaavaa otetta, osa taas koki, että mentori oli liian kontrolloiva. Myös ryhmäkeskustelun ohjeistuksen toivottiin olevan selkeämpi. Aiheen pitäisi olla selvä ja se pitäisi tuoda ajoissa oppilaille tiedoksi, jolloin keskusteluihin voitaisiin valmistautua paremmin. Yhteensä erilaisia mentoroinnin kehitysehdotuksia tuli 25.

Vapaassa sanassa kadetit toivat pääasiassa esille mentoroinnin myönteisiä puolia ja korostivat sen olleen erittäin hyvä osa opetusta. Aikaisemmin mainitsemattomana asiana mainittiin teemapäivä, jonka koettiin olevan mielenkiintoinen osa mentorointia ja johtamisen opintoja.

3.5 Mentorien antama palaute mentoritoiminnasta

Mentoreilta kerättiin palautetta mentoroinnin päätyttyä. Palautekysely muodostui neljästä avoimesta kysymyksestä. Kyselyyn vastasi 17 evp-upseeria. Yleisesti palautekyselyn kysymyksiin vastattiin aika suppeasti ja tutkija olettaa, että suurin osa palautteesta on käyty läpi kasvokkain mentorointikokouksissa ja mentoroinnin päätöstilaisuudessa.

Palautekysely mentoritoiminnasta 2015–2016

1. Mikä mentoritoiminnan kokonaisuudessa onnistui mielestäsi erityisen hyvin?
2. Miten kehittäisit mentoritoimintaa jatkossa?
3. Mitä ajattelet kadettien johtamisen opetuksen sisällöstä mentorin näkökulmasta?
4. Vapaa sana

Palautekyselyn perusteella mentoroinnin onnistumisessa nousi esiin kolme kokonaisuutta, teemapäivä, kadettien aktiivisuus ja ryhmäkeskustelut. Mentorien organisoimaa teemapäivää pidettiin tarpeellisenä osana mentorointia ja sen koettiin onnistuneen erityisen hyvin. Kadettien aktiivisuutta ja motivaatiota pidettiin hyvänä sekä mentoroinnin tavoitteiden saavuttamista edistävänä. Myös ryhmäkeskustelujen koettiin onnistuneen erityisen hyvin ja ne ovat tärkeä osa oppimista.

Mentoroinnin kehittämiseksi joka kolmas mentori toi esiin mentoroinnin tiivistämisen ja sen sijoittamisen lyhemmälle ajanjaksolle. Mentoroinnin ajoittuminen pidemmälle ajanjaksolle kuin ennen näkyi palautteissa pääosin negatiivisena puolena, mutta joillakin myös positiivisena puolena. Negatiivista oli, että tutustuminen kadetteihin jää huonommaksi kuin ennen. Hajauteut mentorointitapaamiset ovat myös ajankäytöllisesti ja taloudellisesti haasteellisia kauempaa

tuleville mentoreille. Monen mielestä opetettuja asioita myös unohtui. Muutaman mielestä hajautetut mentorointitapaamiset syventävät oppimista, koska tapaamisten välillä on ehtinyt miettimään asioita ja mahdollisesti aktori on saanut uutta johtamiskokemusta. Lisäksi kehittämis-kohteeksi ehdotettiin ohjeistuksen parantamista ja osapuolten mahdollisuutta valmistautua ryhmätapaamisiin. Uudet mentorit voitaisiin ohjeistaa paremmin ja uudistunutta opintokokonaisuutta tulisi selventää mentoreille enemmän. Luennot pitäisi saada ajoissa verkko-oppimisympäristöön PVMoodleen, jolloin opetettavaan aiheeseen voitaisiin orientoitua etukäteen.

Mentorien mielestä johtamisen opintojen sisällössä näkyi selvästi opetussuunnitelman uudistus. Kahden opintojakson sisällön ja tavoitteiden koettiin sekoittuvan ja myös hukkuvan muihin opintoihin. Osa koki myös, että kadetit eivät saaneet uudessa mallissa riittävää käsitystä johtamisen kokonaisuudesta, varsinkaan sen taustalla vaikuttavista paradigmoista ja johtamisen ne-likentästä. Opetuksen sisältöä pidettiin kuitenkin pääasiassa hyvänä ja perusteltuna.

Vapaassa sanassa tuotiin esiin mentorien parempi hyödyntäminen ja toiminnan tehostaminen. Hajautettujen mentorointitapaamisten vuoksi kauempaa tulevien mentorien hyötysuhde on huono. Muutaman tunnin satunnainen mentorointi vie mentorilta koko päivän. Tiivistämällä ryhmätapaamisia saataisiin kauempaa tulevia mentoreita hyödynnettyä paremmin. Huomioitava on kuitenkin, että kadettien opetus on pääasia ja mentorien mieltymykset toissijainen asia. Myös palkkiot nousivat esiin negatiivisessa mielessä ja niiden koettiin olevan liian pieniä. Opintojaksojen limittäinen toteuttaminen koettiin hieman sekavana kokonaisuutena ja opintojaksoja ehdotettiin pidettäväksi erillään toisistaan tai sitten ne voitaisiin yhdistää yhdeksi kokonaisuudeksi. Johtamisen opinnoille tulisi kuitenkin pyrkiä löytämään punainen lanka ja ne pitäisi linkittää paremmin muihin opintoihin. Kiitosta saivat sihteerit käytännön järjestelyistä sekä opintojakson johtaja sitoutumisesta.

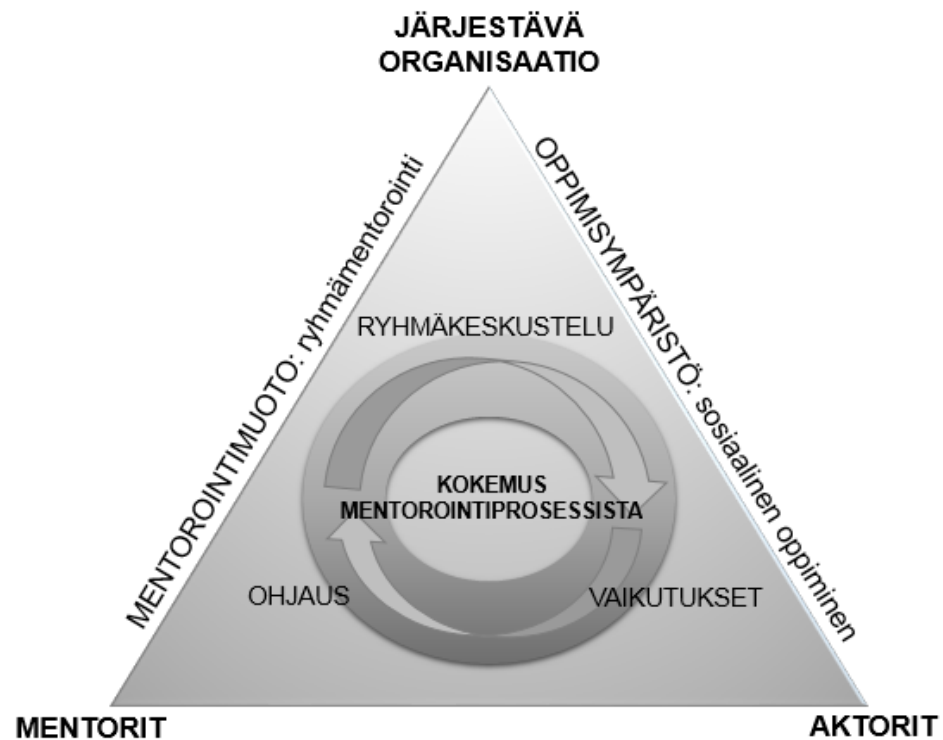
4. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Maanpuolustuskorkeakoululla toteutettava mentorointi on räätälöity kadettien opetuksen tueksi. Se ei ole suoraan verrannollinen esimerkiksi muiden korkeakoulujen käyttämään pari- tai vertaismentorointiin erilaisten tavoitteiden, menetelmien, toimintaympäristöjen, organisaatiokulttuurin tai prosessienkaan vuoksi. Tutkimuksen kohdejoukko on ainutlaatuinen ja tutkimus on tässä toimintaympäristössä ensimmäinen laatuaan. Tämän vuoksi tutkielma on kartoitettava ja sillä pyritään saamaan mahdollisimman laaja-alainen kuva mentoroinnin kokemuksista ja sen vaikutuksista kadettien johtamisen opinnoissa. Laaja-alaisen kuvan saamiseksi tutkimusasetelmaksi on valittu aineistotriangulaatio, jonka sisälle tutkimuksen viitekehys on rakennettu.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja rajaukset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää ja kuvata niitä kokemuksia, joita kadetit, evp-upseerit sekä Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos ovat saaneet Maanpuolustuskorkeakoulun järjestämästä kadettien mentoroinnista. Organisaatiossa toteutettavalle mentoroinnin tutkimukselle on yleensä kolme syytä. Tavoitteena on pyrkiä löytämään mentorointisuhteiden ongelmat, pyrkiä tuottamaan tietoa ohjelman kehittämisen tueksi ja pyrkiä osoittamaan ylimmälle johdolle mentoroinnin hyödyllisyys (Ristikangas ym. 2014, 197). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä mentoroinnista kadettien opetuksen tukena sekä tuoda esiin käytännönläheisiä kuvauksia siitä, miten mentorointi on koettu ja minkälaisia vaikutuksia mentoroinnilla on. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää mentoroinnin organisoinnissa ja sen kehittämisessä. Tulosten perusteella voidaan myös tarkastella mentoroinnin sopivuutta johtamisen opintojen tukena ja harkita mentoroinnin laajentamista myös muihin kadettien opintoihin.

Tässä tutkimuksessa mentoroinnilla tarkoitetaan organisoitua aktorilähtöistä ryhmämentorointia, jota käytetään opetuksen tukena kadettien johtamisen opinnoissa. Mentorointi määritellään kehittäväksi vuorovaikutussuhteeksi seniorin ja juniorin välillä, joka tukee organisaation tavoitteita ja arvoja sekä yksilön omia kehitystarpeita. Mentoroinnin tavoitteena on kehittää ja edistää osaamista ja oppimista. Mentorointiprosessilla tarkoitetaan koko mentorointiohjelmaa, joka alkaa mentoreiden rekrytoinnista ja päättyy päätöstilaisuuteen. Mentoroinnin tarkastelu tapahtuu muodostetun viitekehyksen (Kuvio 1) mukaisesti.



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys

Mentorilla tarkoitetaan ammatillista ohjausta ja tukea antavaa, osaavaa ja kokenutta senioriasemassa toimivaa henkilöä, joka on oman alueensa asiantuntija. Mentori on yleensä pitkään työelämässä toiminut kokenut henkilö, joka haluaa jakaa oppimiaan tietoja ja taitoja tuleville alan ammattilaisille. Mentorin tärkein rooli on näkemysten monipuolistaminen ja aktorin oman päätöksenteon tukeminen vahvistamalla tämän taitoja ja resursseja. Muita rooleja ovat informaatiolähde sekä taitojen, käyttäytymisen ja toimintatapojen tuutoroija. (Härkönen 2003, 56.) Tässä tutkimuksessa mentorit ovat Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen mentoreita, jotka ovat eläkkeelle jääneitä tai siviilitehtäviin siirtyneitä kokeneita upseereita eli evp-upseereita.

Aktorilla tarkoitetaan mentoroitavaa henkilöä, joka on ammatillisesti nuorempi. Ideaali aktori on kehityshaluinen ja -kykyinen henkilö, jolla on selkeät tavoitteet ja halu näiden saavuttamiseen (Härkönen 2003, 57). Tässä tutkimuksessa aktorit ovat ensimmäisen vuosikurssin kadetteja, jotka osallistuvat sellaiselle johtamisen opintojaksolle, jossa mentorointia käytetään osana opetusmenetelmää.

Kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi mentorointikokemuksia tarkastellaan aineistotriangulaation avulla ohjauksesta vastaavan Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen, aktorin ja mentorin näkökulmista. Lähtökohtana on, että jokaisella näkökulmalla on yhtä merkittävä rooli tutkimuksen tavoitteeseen pääsemisessä (Viinamäki 2007, 176). Tämä ei ole kuitenkaan täysin mahdollista, sillä mentoroinnissa on osa-alueita, joissa painottuvat eri osapuolten roolit (esim. mentorien perehdytys). Tutkimuksessa teoreettisen viitekehyksen muodostaa mentoroinnin vuorovaikutussuhteeseen perustuva teoria, jossa painopisteenä on ryhmämentorointi. Mentoroinnin teorian lisäksi mentorointiin vaikuttaa aina oppimisympäristö (Kupias & Salo 2014, 53). Oppimisympäristöksi on valittu sosiaalisen oppimisen näkökulma, sillä kadettien johtamisen opetuksessa pedagogisena lähtökohtana on aina oppimiseen liittyvä yhteisöllinen tiedon prosessointi ja kehittäminen (Kiuru 2009, 12).

Mentoroinnista saatuja kokemuksia käsitellään mentorointiprosessin kolmen eri osa-alueen perusteella. Osa-alueita ovat järjestäminen, varsinainen mentorointi ja arviointi (Kupias & Salo 2014, 90; Juusela ym. 2000, 14–20.) Edellä mainituista osa-alueista on muodostettu tähän tutkimukseen ja Maanpuolustuskorkeakoulun toimintaympäristössä toteutettuun mentorointiin so-pivat osa-alueet eli organisaation toteuttama ohjaus, ryhmäkeskustelu ja mentoroinnin vaikutukset.

Tutkimus on rajattu koskemaan ensimmäisen vuosikurssin kadettien johtamisen opintojaksoja, joissa mentorointia on käytetty opetuksen tukena. Nykyisen opintosuunnitelman (voimassa vuodesta 2015 lähtien) mukaan mentorointi koskee kahta johtamisen opintojaksoa, ihminen johdettavana (Y4F) ja johtaminen sodanajan toimintaympäristössä (Y3C) (Maanpuolustuskorkeakoulu 2015c, 33–41). Tutkimuksen teon aikana edellä mainitut opintojaksot sijoituivat syyslukukaudelle 2015 ja kevätlukukaudelle 2016. Ajankohdan perusteella aktorien ja mentorien joukosta tutkittavaksi joukoksi valittiin 102.kadettikurssin ja 85.merikadettikurssin kadetit ja heidän mentorinsa.

4.2 Tutkimuskysymykset

Päätutkimuskysymys on laaja, mutta tällaisessa kartoittavassa tutkimuksessa halutaan mahdollistaa ilmiön tarkastelu kokonaisvaltaisesti. Lisäksi se antaa tutkijalle mahdollisuuden tunnistaa aineistosta tärkeimmät asiat. Mentorointiprosessi on jaettu toteutuksen perusteella viitekehyksen mukaisesti kolmeen eri osa-alueeseen, joita ovat ohjaus, ryhmäkeskustelu ja vaikutusten arviointi.

Tutkimuksen päätutkimuskysymys on:

Mihin asioihin mentoroinnin järjestämisessä tulee kiinnittää huomiota siitä saatujen kokemusten perusteella?

Tutkimuksen alatutkimuskysymykset ovat:

1. Miten mentorointiin osallistuvat ymmärtävät mentoroinnin ja sen osapuolten tehtävät?

Aikaisempien tutkimusten (esim. Allen ym. 2004) perusteella mentoroinnin suurimpia haasteita on ollut ymmärtää itse termin tarkoitus. Sen lisäksi yksi yleisimmistä syistä mentoroinnin epäonnistumiseen on se, että roolit ja tehtävät ovat jääneet epäselviksi. Tämän takia koettiin tärkeäksi selvittää eri osapuolten ymmärrykset keskeisimmistä termeistä ja rooleista.

2. Miten mentoroinnin ohjaamisen on koettu tukevan mentorointia?

Toinen alatutkimuskysymys paneutuu mentoroinnin ohjaukseen. Mentoroinnin ohjaus on otettu osaksi mentorointiprosessia, koska kadettien opinnoissa käytetty mentorointi on organisoitua. Organisoitu mentorointi perustuu ohjaukseen, jolla pyritään varmistamaan toiminnan päämäärä. Aikaisemman tutkimuksen (Allen ym. 1997; Billett 2003) perusteella organisoidussa mentoroinnissa organisaation tuki ja ohjaus ovat tärkeitä, ja ne vaikuttavat mentoroinnin toteutukseen sekä siitä saatuihin tuloksiin.

3. Mitkä ovat ryhmämentoroinnin haasteet ja onnistumista tukevat asiat?

Kolmannella alatutkimuskysymyksellä selvitetään mentoroinnin ryhmäkeskusteluista saatuja kokemuksia kartoittamalla sen haasteita ja onnistumista tukevia asioita. Tarkoituksena on löytää tekijöitä, jotka vaikeuttavat tai helpottavat mentoroinnin tavoitteiden saavuttamista. Paras tapa parantaa mentoroinnin onnistumista on selvittää siihen negatiivisesti ja positiivisesti vaikuttavat tekijät (Young & Perrewé 2000, 205). Onnistuneetkin mentorointisuhteet sisältävät ongelmia tai haasteita, jotka vähentävät suhteesta saatua hyötyä (Scandura & Pellegrini 2010, 76). Haasteiden ja onnistumista tukevien asioiden selvittämisellä voidaan kehittää mentorointiprosessia.

4. Minkälaisia vaikutuksia mentoroinnilla koetaan olevan?

Viimeisellä alatutkimuskysymyksellä selvitetään mentoroinnin vaikutuksia. Vaikutusten arviointi on kolmas organisoidun mentoroinnin osa-alue ja sen merkitys on tärkeä ohjelman tuottavuuden näkökulmasta. Suurin osa aikaisemmista tutkimuksista osoittaa mentoroinnin tuottavan

pääosin positiivisia vaikutuksia (Leskelä 2007, 30), mutta hyödyt eivät ole kuitenkaan automaattisia. Mentorointi voi myös epäonnistua tai olla jopa haitallista (Scandura & Pellegrini 2010, 77.) Selvittämällä mentoroinnin vaikutuksia voidaan tukea mentoroinnista kerättyä palautetta ja osoittaa mentorointiohjelman tarpeellisuutta ja sen soveltuvuutta mentoroinnin käyttötarkoitukseen.

4.3 Kokemukset fenomenologisen tutkimuksen kohteena

Tutkimuksen tieteenfilosofisten näkökulmien ymmärtäminen on johdonmukaisen tutkimuksen sekä yhteensopivien tutkimusvalintojen edellytys. Tieteenfilosofiset valinnat määräävät sen, miten tutkija ymmärtää tutkittavan kohteen ja miten hän ajattelee saavansa siitä tietoa (Hirsjärvi ym. 2005, 115). Nämä näkemyserot erottavat toisistaan perusoletukset, jotka ohjaavat tutkijan tekemiä ontologisia, epistemologisia ja metodologisia valintoja (Pekkarinen 2014, 192). Tämä tutkimus sijoittuu fenomenologis-hermeneuttisen paradigman alle, koska siinä ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana (Tuomi & Sarajärvi 2013, 34). Ohjaavaksi näkökulmaksi on valittu fenomenologia, koska tutkimuksessa pohditaan kokemusta ja sen reflektointia. Keskeistä on siis ymmärtää, mikä on tutkijan ihmiskäsitys ja käsitys kokemuksellisen tiedon luonteesta.

Tässä tutkimuksessa ihminen nähdään tajunnallisena olentona, joka valitsee kohteensa ja sitä kautta ihminen kokee elämyksiä (Laine 2015, 29). Huomioitavaa on, että ihmisellä on kokemuksellinen suhde toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja ympäristöön. Kokemus kytkeytyy aina myös ympäristön tapahtumiin, aikaan ja paikkaan. Toisin sanoen kokemus on tajunnallinen tapa merkityksellistää niitä todellisuuksia, joihin ihminen on suhteessa. Jotta kokemusta voidaan tutkia, tutkittavan kohteen tulee olla suhteessa siihen. (Perttula 2008, 149.) Tämän tutkimuksen osalta tulee ymmärtää, että elämässä kertyneet kokemukset muokkaavat ihmisen saamia käsityksiä. Esimerkiksi mentorin suhde mentorointiin on erilainen kuin aktorin suhde mentorointiin, vaikka he ulkopuolisen silmin katsottuna elävät samaa hetkeä samassa tilassa. Huomioitava on myös se, että eri mentorien johtamat mentorointiryhmät poikkeavat toisistaan. Esimerkiksi hyvä mentori tai onnistunut mentorointi voi olla hyvin erilaista eri ryhmissä ja eri mentorointitilanteissa.

Kuten edellä tuli jo ilmi, ihmiskäsitys perustuu usein omiin kokemuksiin. Kokemukset antavat merkityksiä, joista syntyy käsityksiä (Ahonen 1995, 116–117). Tässä tutkimuksessa kohteena ovat evp-upseerit, kadetit sekä Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos ja tutkittavana ilmiönä

on heidän kokemuksensa mentoroinnista. Tutkijalla on omien kadettiaikaisten kokemustensa perusteella käsitys mentoroinnista ja siihen osallistuvista osapuolista, mikä vaikuttaa osaltaan tutkimuksen toteutukseen. Tutkijan kokemusten perusteella kadetit ovat opiskelumotivaation näkökulmasta hyvin heterogeeninen joukko, koska suhtautuminen opetukseen ja oppimiseen vaihtelevat. Myös evp-upseerien joukossa on erilaisia persoonia. Nämä asiat muun muassa vaikuttavat haastateltavien valintamenetelmään sekä haastattelujen luonteeseen. Tutkija on pyrkinyt tiedostamaan omat ennakkokäsityksensä kyseenalaistamalla tekemiään valintoja. Esimerkiksi haastatteluissa esitetyt kysymykset on pyritty muotoilemaan yleisluontoisiksi, jolloin haastateltava on saanut itse esittää hänen mielestään keskeiset asiat, vaikka tutkijalla on ollut jo omaan kokemukseensa perustuva näkemys samasta asiasta. Taustalla vaikuttavien ennakkokäsitysten huomioiminen vaatii jatkuvaa kriittisyyttä ja tietoisuutta sen vaikutuksesta ajatteluun. Omista kokemuksista on kuitenkin myös hyötyä, sillä niihin perustuva käsitys toimintaympäristöstä auttaa ymmärtämään osapuolten mielipiteitä.

Tutkija käsittää kokemuksellisen tiedon olevan ymmärtämistä ja tulkintaa. Voidaksemme ymmärtää toisten kokemuksia ja mielipiteitä mahdollisimman oikein, on käytettävä tilannekohtaista harkintaa (Laine 2015, 35). Tutkija ei oleta löytävänsä perimmäistä totuutta, vaan pyrkii saamaan mahdollisimman todenmukaisen kuvan haastateltavien ilmaisujen perusteella. Tulkintaan vaikuttavat haastateltavan kyky ilmaista kokemuksiaan ja tutkijan ammattitaito kysyä, ymmärtää ja tulkita haastateltavan ilmaisuja. Tulkinassa korostuvat erityisesti edellisessä kappaleessa esiin tuotu tutkijan aikaisempi tieto ja suhde tutkittavaan aiheeseen. Nämä saattavat ohjata ajattelumallia ja vaikuttaa aineiston tulkintaan sekä johtopäätösten tekoon. Vääristyneiden tulkintojen välttämiseksi tutkijan on oltava itsekriittinen tulkinnoissaan ja tunnistettava omat ennakkoluulonsa ja huomioitava niiden vaikutus tulkintoihin (Laine 2015, 36). Tulkintojen tulisi perustua aineistoon ja spontaaneja tulkintoja tulisi tarkastella kriittisesti. Kriittisyys ja reflektointi vaativat etäisyyden ottamista aineiston tulkintaan. Aineistoa on myös pyrittävä tarkastelemaan uusista näkökulmista (Laine 2015, 38).

4.4 Laadullinen tutkimusote

Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään yksittäisten ihmisten kokemuksia mentoroinnista. Tutkimusmenetelmäksi sopii parhaiten laadullinen ote, koska sen avulla voi kuvata ilmiöitä luonnollisissa olosuhteissa sekä ihmisten antaman merkityksen avulla. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja asian syvälinen ymmärtäminen. (Hirsjärvi

ym. 2005, 152; Kananen 2008, 24; Silverman 2005, 7.) Tämä voidaan käsittää niin, että tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta asiasta ja mahdollistaa sen eri tulkinnat. Lopputuloksena ei ole täydellinen totuus, vaan yksi näkökulma ymmärtää ja mallintaa tutkittavaa aihetta, mitä voidaan kuvata vain tekstin avulla. Tämän vuoksi tähän tutkimukseen soveltuu laadullinen tutkimus määrällistä tutkimusta paremmin.

Tutkimuksen tekemisen aikana on konkretisoitunut, että laadullinen tutkimusote on jatkuva prosessi, jossa aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa prosessin edetessä. Tutkimuksen eri vaiheet muotoutuivat uudelleen muuttuneen ajattelun, kehittymisen tai oppimisen myötä. Tässä työssä eri vaiheet, kuten tutkimusongelman asettelu, aineistonkeruu, tulkinta ja raportointi nivoutuvat vasta lopuksi yhteen ja niihin on tehty tarkennuksia työn edetessä. Esimerkiksi tutkimusongelman asettelua on tarkasteltu aineistonkeruun ja analysoinnin aikana.

Tutkimuksen lähestymiskulmaksi on valittu aineistotriangulaatio, koska mentorointia halutaan tarkastella jokaisen osapuolen näkökulmasta. Triangulaation periaatteet kehitettiin sosiaalitieteissä 1950-luvulla. Denzin jatkoi triangulaation kehittämistä 70-luvulla, koska hänen mielestään sosiologien tulisi tarkastella tutkittavaa ongelmaa mahdollisimman monesta näkökulmasta. Perusteluna oli, että tutkittava todellisuus on sosiaalinen prosessi. Triangulaation avulla pyritään hahmottamaan tutkittavan ilmiön kokonaisuutta. (Denzin 2009, 5; Tuomi & Sarajärvi 2013, 143–144.) Triangulaatiolla tarkoitetaan yksinkertaisesti asian tarkastelua monesta eri näkökulmasta (Viinamäki 2007, 175). Aineistotriangulaatiossa tutkimuskysymykseen vastataan käyttämällä useita tiedonlähteitä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 144; Viinamäki 2007, 181). Tässä tutkimuksessa mentorointia tarkastellaan mentorin, aktorin ja ohjauksesta vastaavan laitoksen kokemusten perusteella. Näkökulma tukee myös fenomenologista tieteenfilosofiaa, jossa kokemusta ei supisteta vain yhteen kokevaan subjektiin, vaan kokemukset muodostetaan yhdessä (Perttula 2008, 117).

Onnistuneessa triangulaatiossa jokaisella näkökulmalla on yhtä merkittävä rooli tutkimuksen tavoitteeseen pääsemiseksi (Viinamäki 2007, 176). Tässä tutkimuksessa on huomioitavaa, että jokaisella osapuolella ei ole kokemusta kaikista mentorointiprosessin vaiheista. Sen vuoksi esimerkiksi ohjauksesta saatujen kokemusten tarkastelu painottuu siihen osallistuneiden osapuolten kokemuksiin. Triangulaatio on helpottanut tutkijan omien henkilökohtaisten ennakkoluulojen voittamista, koska osapuolten erilaiset näkemykset ovat pakottaneet tutkijan analysoimaan myös omia ajatuksiaan ja käsityksiään.

4.5 Aineiston kerääminen

Aineiston keruumenetelmän on oltava samassa linjassa tutkittavan ilmiön, teoreettisen viitekehysten ja aineiston analysointitavan kanssa (Alasuutari 2011, 83–84). Laine (2015, 39) pitää fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelua laaja-alaisimpana keinona lähestyä ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta. Myös Kananen (2015) näkee, että haastattelu sopii aineiston keruumenetelmäksi silloin, kun tutkitaan mielipiteitä, käyttäytymistä tai kokemuksia. Tässä tutkimuksessa teemahaastatteluista saadut tulokset kuvastavat ihmisten kokemuksia. Nämä ilmenivät hyvin vuorovaikutuksellisissa haastatteluissa, joissa henkilöiden mielipiteitä ja ajatuksia pystyttiin tarvittaessa tarkentamaan. Haastatteluissa tuli myös esiin uudenlaisia ajatuksia, joita tutkija ei ollut haastattelua suunnitellessaan huomionut.

Fenomenologisessa tutkimuksessa haastateltaviksi valitaan henkilöitä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkijaa kiinnostavasta ilmiöstä (Lehtomaa 2009, 167). Haastattelun kohteena oleva joukko vaikuttaa siihen, ketä valitaan haastateltavaksi ja miten haastattelua käytetään. Esimerkiksi, kun haastatellaan eri tason henkilöitä, haastateltavat kannattaa jakaa ryhmiin hierarkkisen aseman mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 59.) Tässä tutkimuksessa haastateltavat henkilöt on jaettu aseman suhteen kolmeen ryhmään, jotka on esitelty alla olevassa taulukossa (Taulukko 3).

Taulukko 3. Haastateltavien valinta ja määrät

Ryhmät	Ryhmän kuvaus	Haastatteluja	Koodit
Ryhmä 1:	Aktorit = kadetit	3	A1–A3
Ryhmä 2:	Mentorit = evp-upseerit	3	M1–M3
Ryhmä 3:	Mentoroinnin ohjaaja	1	O

Tämän kaltaisessa tutkimuksessa pyritään tekemään syvällisiä tulkintoja, jolloin haastateltavien määrä ei voi olla liian suuri. Tutkija päätti alustavasti haastatella kolmea mentoria, kolmea aktoria sekä yhtä Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen edustajaa. Haastattelujen jälkeen aineistolle tehtiin alustava analyysi. Sen perusteella harkittiin, saataisiinko uusilta haastateltavilta olennaisesti uutta tietoa. Kerätyn aineiston perusteella lisähaastattelujen tekemistä ei nähty tarpeelliseksi.

Haastatteluihin haluttiin tutkimuksen kannalta merkityksellisiä henkilöitä, joten haastateltavat on valittu ei-satunnaisesti. Haastateltavat aktorit valittiin yhteistyössä opintojakson johtajan kanssa. Tällaista valintamenetelmää voidaan kutsua eliittiotannaksi. Siinä pyritään valitsemaan tiedonlähteeksi henkilöitä, joilta oletetaan saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Valintakriteerinä voi olla esimerkiksi itsensä ilmaisemisen taito. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 86.) Haastateltaviksi aktoreiksi haluttiin kadetteja, jotka ovat aktiivisia, joilla on näkemyksiä ja jotka tuovat mielipiteensä esiin. Tutkija sai opintojakson johtajalta kymmenen sellaisen kadetin nimet, jotka täyttivät asetetut vaatimukset. Näistä kymmenestä kadetista valittiin satunnaisesti kolme kadettia, jotka edustivat eri mentorointiryhmiä. Tällä valinnalla haluttiin saada monipuolinen kuva eri mentorointiryhmistä. Tutkija otti kadetteihin yhteyttä verkko-oppimisympäristö PVMoodlen kautta syyskuussa ja lähetti heille haastattelukutsun (Liite 3). Yksi kadetti ei vastannut yhteydenottoon, joten hänen tilalleen valittiin toinen henkilö.

Valituilla kadeteilla oli hyvin erilaiset elämäkokemukset sekä erilaiset taustat Puolustusvoimista. Kadeteista yksi oli tullut suoraan varusmiespalveluksesta kadettikouluun ja kaksi oli suorittanut opintoja muissakin yliopistoissa ennen kadettikoulun aloittamista. Yksi oli opiskelujen lisäksi myös tehnyt suhteellisen pitkän sotilasuran Puolustusvoimissa. Kadettien taustojen monipuolisuus mahdollisti erilaiset mielipiteet ja näkemykset mentoroinnista.

Haastateltavia mentoreita valittaessa kaikille kyseisen kadettikurssin mentoreille lähetettiin syyskuussa sähköpostilla kutsu haastatteluun (Liite 4). Sähköpostin saatesanoissa mentoreita pyydettiin valinnan helpottamiseksi kertomaan omasta mentorointitaustastaan. 21:stä mentorista haastatteluun halukkaiksi ilmoittautui 12 evp-upseeria. Näistä tutkija valitsi haastatteluun kolme kokenutta mentoria, jotka toimivat eri kadettiryhmien mentoreina. Valitut mentorit olivat myös eri ryhmistä kuin haastateltavat aktorit. Tämän valinnan tavoitteena oli riittävän monipuolisen kuvan saaminen eri ryhmissä tapahtuneesta mentoroinnista.

Valituilla mentoreilla oli hyvin laaja työkokemus Puolustusvoimissa. Heillä oli kokemusta muun muassa kriisinhallintatehtävistä, kenttäkouluttajan työstä ja jopa komentajatasolta. Yksi mentoreista oli eläkkeelle jäämisen jälkeen toiminut johtotehtävissä siviilipuolen yrityksessä. Yhteistä mentoreille oli, että he olivat olleet eläkkeelle jäämisen jälkeen aktiivisesti mukana erilaisessa toiminnassa, kuten yhdistyksissä, järjestöissä, yrityksissä tai oppilaitoksissa. Lisäksi kaikilla valituilla mentoreilla oli yli viiden vuoden kokemus mentoroinnista Maanpuolustuskorkeakoululla.

Aktorien ja mentorien haastattelujen lisäksi haastateltiin Johtamisen ja sotalaspedagogiikan laitoksen edustajaa. Haastateltavaksi valittiin henkilö, joka vastaa mentorien koordinoinnista, ohjaamisesta ja hallinnollisista asioista. Haastateltavalla henkilöllä oli kokemusta useamman vuoden ajalta mentoroinnin ohjaamisesta. Haastateltavan valintaan vaikutti laitoksen johtajan mielipide sopivasta henkilöstä. Valittu henkilö oli myös ainoa, jolla on tällä hetkellä kokemusta mentoroinnin organisoinnista. Tutkimuksessa organisaation näkökulmaa tukevat opetusmateriaali ja kirjallinen ohjeistus. Niitä on käytetty apuna muun muassa tutkittaessa ohjauksen vaikutusta mentorointiin.

Haastattelulla pyritään keräämään sellaista aineistoa, jonka pohjalta voidaan luotettavasti tehdä tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä (Hirsjärvi & Hurme 2010, 66, Silverman 2005, 44–45). Kokemusten syvällisen käsittelyn mahdollistamiseksi aineistonkeruuta ei rajattu liian tiukasti. Tällä tarkoitetaan sitä, että haastattelurunko laadittiin joustavaksi ja valittuja teemoja käsiteltiin laajasti. Se mahdollisti tutkimuskysymysten asettelun ja tutkimuksen tarkastelukulman muuttamisen. Opintojaksopalautteiden avulla tutkija sai paremman käsityksen mentoroinnista ja yleisesti osapuolten kokemuksista. Opintojaksosta kerättyyn palautteeseen vastasi suurin osa mentorointiin osallistuneista oppilaista ja mentoreista. Haastattelujen määrän ollessa suhteellisen rajallinen, opintojaksopalautteisiin perehtyminen oli haastattelujen onnistumisen ja kokonaisuuden hahmottamisen kannalta tärkeää. Palautteiden avulla tutkija pystyi kysymään tarkennuksia esille tulleisiin asioihin sekä huomioimaan keskeiset seikat teemahaastattelurungon muodostamisessa.

Teemahaastattelu pohjautuu valmiiksi valittuihin teemoihin. Teemojen suunnittelu on yksi tärkeimmistä teemahaastattelun vaiheista. Teemahaastattelussa ei tulisi lyödä lukkoon kysymyksiä ennen haastattelutilannetta, vaan haastattelussa tulisi nousta esiin uusia keskustelupolkuja (Kananen 2015, 148). Toisin sanoen haastattelurunkoa laadittaessa ei päätetä yksityiskohtaisia kysymyksiä, vaan ainoastaan teema-alueluettelo. Tutkittavan ilmiön peruskäsitteet muodostuvat teoriasta, jolloin teema-alueet ovat pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai -luokkia. Teema-alueiden tulisi olla yksityiskohtaisempia kuin pääkäsitteet tai tutkimuksen ongelmat, mutta kuitenkin niin väljiä, että tutkittavan ilmiön moninainen todellisuus on mahdollista löytää. Teemat voivat toimia haastattelijan muistirunkona ja niitä tarkennetaan haastattelussa kysymyksillä. Suunnitteluvaiheessa tulisi löytää tutkimusongelmien pääluokat, joiden perusteella taas muodostetaan haastattelun teemat. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 66–67; Fontana & Frey 1994,

370–372.) Tässä tutkimuksessa haastattelun teemat on rakennettu tutkimuksen alussa laadittujen tutkimusongelmien ympärille. Niiden muodostamisen tukena on käytetty teoriaan pohjautuvia pääkäsitteitä ja aikaisempia mentoroinnista tehtyjä tutkimuksia sekä mentoroinnin palautteista esiin tulleita asioita. Teemat on pyritty jäsentämään siten, että haastattelusta muodostuu keskustelun kannalta järkevä ja looginen kokonaisuus. Teemahaastattelun rungot on esitetty Liitteissä 5 ja 6.

Ennen varsinaisia haastatteluja tutkija teki kaksi esihaastattelua, joiden tavoitteena oli testata haastattelurungon toimivuutta, esimerkiksi kysymysten muotoilua ja aihepiirin kattavuutta. Lisäksi tutkija selvitti haastattelun keston ja sen mahdolliset ongelmat sekä harjoitteli haastattelijan roolia. Esihaastattelujen perusteella ei kannata laatia liian tarkkoja ja valmiita kysymyksiä, koska keskustelu ei ole silloin luontevaa ja siinä voi tulla liikaa toistoa. Teeman sisällä on kuitenkin oltava muutamia muistisanoja tärkeimmistä käsiteltävistä asioista. Lisäksi haastattelijan on pidettävä tavoite koko ajan mielessä, sillä keskustelu ohjautuu helposti epäolennaisiin seikkoihin. Esihaastattelujen perusteella haastattelurungoista poistettiin valmiit kysymykset ja merkittiin vain ranskalaisin viivoin keskeisimmät asiat.

Haastattelut pidettiin 30.9.–19.12.2016 Santahaminassa tai haastateltavan mentorin asuinpaikkakunnalla. Haastattelupaikat oli valittu siten, että ne olisivat rauhallisia ja sijainniltaan haastateltaville parhaiten sopivia. Haastattelut nauhoitettiin asianomaisen henkilön luvalla ja nauhoitteiden kesto oli 32–75 minuuttia.

Haastattelun aluksi pyrittiin poistamaan haastattelutilanteeseen liittyvää jännitystä yleisellä keskustelulla, joko mentoroinnista tai kadettien kanssa opintojen edistymisestä. Tämä oli tärkeää erityisesti kadettien haastatteluissa, joissa oli selkeästi nähtävissä nuorten kadettien jännittynyt olemus. Haastattelutilanne aloitettiin siten, että haastattelijä esitteli itsensä ja kertoi hieman tutkimuksen taustasta ja tavoitteista sekä haastattelun toteutuksesta. Lisäksi haastateltaville kerrottiin haastattelun luotettavuudesta ja nauhoitteiden jatkokäytöstä. Varsinainen haastattelu aloitettiin käynnistämällä nauhuri ja sen jälkeen kysyttiin haastateltavan taustoista. Tämän jälkeen esitettiin niin sanottu avauskysymys, johon olisi helppo vastata ilman suurempaa miettimistä. Avauskysymys vaihteli tilanteen mukaan, mutta yleisimmin avauskysymyksenä käytettiin ”*Mitkä ovat päällimmäisiä ajatuksia, jotka tulevat mieleen kadettien johtamisen opinnoissa käytetystä mentoroinnista?*”. Avauskysymyksen jälkeen haastattelussa siirryttiin vuorovaikutteiseen keskusteluun. Sen tarkoituksena oli saada tutkimuksen kannalta merkittävää

tietoa, helpottaa ja jäsentää informaation kulkua sekä motivoida haastateltavaa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 102).

Haastattelujen lopuksi haastateltavaa pyydettiin vielä esittämään yhteenveto kokemuksistaan mentoroinnista ja annettiin mahdollisuus vapaaseen sanaan. Näillä kysymyksillä haluttiin varmistaa, että haastateltava oli saanut tuoda esiin kaikki hänelle tärkeät asiat. Haastattelun jälkeen tutkija kirjoitti vielä muistiin muutamia havaintoja haastattelun kulusta. Tällä pyrittiin helpottamaan tutkijan paluuta haastattelutilanteeseen aineiston analyysivaiheessa, sillä haastattelun, litteroinnin ja aineiston analyysin välillä saattoi mennä useita kuukausia. Tutkija koki myös tarpeelliseksi kirjoittaa haastattelun aikana muistiinpanoja, jolloin seuraavaa kysymystä ei esitetty liian nopeasti. Tämä myös helpotti niin sanottuja ”kiusallisia hetkiä”. Tutkijan kirjoittaessa muistiinpanoja haastateltavalla oli enemmän aikaa miettiä esitettyä kysymystä. Useamman kerran tauon jälkeen haastateltava toi esiin vielä hyviä havaintoja. Haastattelijalle onkin tärkeää olla aktiivinen kuuntelija (Hirsjärvi & Hurme 2010, 103). Kokemuksen karttuessa kuuntelijan rooli helpottui ja hiljaiset hetket eivät tuntuneet enää kiusallisilta.

4.6 Aineiston käsittely ja analyysi

Teemahaastattelussa kerätty aineisto tulkittiin sisällönanalyysillä, joka on yleisin tapa analysoida laadullista aineistoa. Sisällönanalyysin tavoitteena on löytää aineistosta tutkimuskysymykseen vastaamiseksi tarvittava olennainen tietoaines ja tiivistää se selkeään muotoon kadottamatta kuitenkaan alkuperäisaineiston sisältämää tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108). Sisällönanalyysin avulla aineisto saadaan vain järjestettyä ja jäsenneltä johtopäätöksiä varten, mutta tulkintaa varten tarvitaan lähestymiskulma. Tässä tutkimuksessa lähestymiskulmaksi on valittu teoriaohjaava sisällönanalyysi, josta käytetään myös nimitystä teoriasidonnainen analyysi.

Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät pohjaudu suoraan teoriaan, mutta teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96). Tutkija päätyi tähän analysointimenetelmään, koska päätutkimuskysymys on suhteellisen laaja ja haastattelujen avulla kerätty tutkimusaineisto käsitteli mentorointia monipuolisesti. Teoreettisten kytkentöjen avulla aineiston analysointi koettiin loogiseksi toteuttaa ja se helpotti laajan aineiston jäsentelyä. Teoriaohjaavan analyysin avulla pyritään ratkaisemaan aineistolähtöisen analyysin ongelmia, joten tutkimuksessa on myös aineistolähtöisiä kytkentöjä. Analyysiyksiköt

valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto auttaa analyysin tekemistä. Analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, joka ei ole teoriaa testaava vaan paremminkin uusia ajatuksia avaava. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–97.)

Litteroitua tekstiä tuli seitsemästä haastattelusta 89 A4-sivua rivivälillä 1,15. Litteroinnilla tarkoitetaan tallenteiden purkamista kirjalliseen muotoon, jolloin materiaalia voidaan käsitellä manuaalisesti (Kananen 2008, 80). Litterointia voidaan tehdä eri tarkkuuksilla. Tässä tutkimuksessa litterointi on toteutettu sanatarkan ja yleiskielisen litteroinnin väliltä. Tekstit on kirjoitettu sanatarkasti puhekielellä, mutta kaikkia äännähdyksiä, naurahduksia ja taukoja ei ole kirjoitettu muistiin. Ratkaisuun päädyttiin, koska tutkimuksessa tarkastellaan vain asetetun teeman kannalta olennaisia asioita. Aineiston sisällönanalyysi muodostui polveilevaksi (Hirsjärvi ym. 2005, 212). Polveilevalla analyysillä tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että analyysin aikana suoritettiin jatkuvaa tutkimusongelmien uudelleen arviointia ja -muotoilua.

Tutkija aloitti aineiston käsittelyn lukemalla litteroidut haastattelut kolmeen kertaan läpi, jotta aineistosta saatiin kokonaiskuva. Ensimmäisen lukukerran jälkeen tutkija päätti, mitkä asiat aineistossa kiinnostavat. Ensisijaisesti tutkijaa kiinnostivat tutkimuskysymyksiin liittyvät asiat eli mentoroinnin ymmärtäminen, ohjaus, ryhmämentoroinnin haasteet ja onnistumista tukevat asiat sekä koetut vaikutukset. Näistä osa-alueista muodostui analyysin teemat. Litteroituun tekstiin kirjoitettiin muistiinpanoja ja yliviiivattiin aiheen ulkopuoliset. Teksti käytiin läpi erivärisillä yliviiivauskynillä kunkin teeman mukaisesti. Teemoittamisella pyrittiin aineiston tiivistämiseen ja pelkistämiseen (Moilanen & Räihä 2015, 61).

Tekstistä poimitut asiasisällöt eli segmentit (Kananen 2015, 163) siirrettiin pelkistettyinä tekstinkäsittelyohjelmaan teemojen alle. Esimerkiksi mentoroinnin haasteet -teema koostui 95 eri segmentistä. Eri haastatteluryhmistä poimitut asiat pidettiin erillään eri koodien avulla, jotta tulokset voitiin esittää triangulaation avulla kolmen eri osapuolen näkökulmasta.

Teeman alle muodostunut tiivistelmä luettiin useaan kertaan ja siitä poistettiin ne segmentit, jotka eivät liittyneet asiaan. Jäljelle jääneistä segmenteistä etsittiin yhtäläisyyksiä, jonka perusteella ne luokiteltiin alaluokkiin. Ensimmäinen luokittelu tehtiin aineistolähtöisesti teoriaohjaavan analyysin periaatteen mukaisesti. Alaluokista muodostettiin yläluokkia, joiden laatimisessa hyödynnettiin valmista teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 117.) Taulukossa 4 on annettu esimerkki tutkimuksessa toteutetusta teoriaohjaavasta aineiston analyysistä.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston analyysin toteuttamisesta

Merkitty teksti litteroinnissa	Pelkistetty sekmentti	Aineistolähtöinen alaluokka	Teoriaan perustuva yläluokka
”..muutama dominoiva henkilö niin ne passi- voitsee koko ryhmän.” M1	Dominoiva aktori		
”..haasteet kohdistuu lähinnä määrättyihin yksilöihin, jotka on passiivisia luonteeltaan.” M3	Passiivinen aktori	Aktorin persoona	
”Mentori oli tosi aktiivinen ja jopa vähän painostava..” A2	Painostava mentori		Henkilöiden persoonalliset ominaisuudet (Young & Perrewé 2000, 179)
”..mentori rupee vetään itse sitä keskustelua ja dominoimaan sitä...” M1	Dominoiva mentori	Mentorin persoona	

Aineiston luokittelu edellä esitellyllä tavalla vaati keskittymistä. Samoja asioita olisi voinut myös luokitella monen eri teeman alle. Lopullisen paikkansa ne saivat vasta useamman lukukerran jälkeen. Teemoittelussa on tärkeää pysyä uskollisena tekstille, ettei sen sisältö muutu (Moilanen & Räihä 2015, 62). Tämän takia oli välillä tarpeellista etsiä alkuperäinen litterointi ja tarkistaa pelkistetyn segmentin tarkoitus ja tekstiyhteys. Aineiston läpikäyminen vaati järjestelmällisyyttä, uudelleen lukua, kärsivällisyyttä ja yhdenmukaisia merkintöjä.

5 KOKEMUKSET MENTOROINNISTA

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Tulokset käsitellään alatutkimuskysymysten kautta esittelemällä triangulaation avulla jokaisen osapuolen näkökulma erikseen. Lopuksi on yhteenveto, jossa eri näkökulmat on yhdistetty.

5.1 Mentoroinnin ja sen osapuolten tehtävien ymmärtäminen

Tutkimuksessa selvitetään, millä tavalla nimenomaan Maanpuolustuskorkeakoulun toimintaympäristössä mentorointiin osallistuvat ymmärtävät mentoroinnin sekä mentorin ja aktorin tehtävät. Organisaation roolia tarkastellaan seuraavassa alaluvussa.

Aktorien näkökulma

Tutkimusaineiston perusteella aktorit ymmärtävät mentoroinnin ohjaavana toimintana. Haastattelujen perusteella ohjaavalla toiminnalla tarkoitetaan oppimisen ohjausta, jolla oppimisen edistämisen lisäksi pyritään ohjaamaan aktoria kohti haluttuja tavoitteita. Oppimisen ohjauksella tavoitellaan myös sitä, että painopiste ei ole tietojen yksisuuntaisessa jakamisessa kokeneelta nuorelle opiskelijalle, vaan ohjaavassa vuorovaikutuksessa. Sen avulla pyritään aktorin omaan oivaltamiseen.

Keskusteltaessa mentorin roolista aktorit kuvailivat mentoria lähinnä kokeneena ja arvostettuna henkilönä. Mentorin tehtävänä on ohjaamisen lisäksi syventää keskustelua ja laajentaa näkökulmaa. Mentorin tulisi johtaa ja ohjata keskustelua päämäärätietoisena kohti määrättyä tavoitetta.

Aktorien mielestä heidän omat tehtävänsä voidaan luokitella kahteen eri kategoriaan, jotka ovat ajattelu ja keskustelu. Molempien tehtävien osalta korostettiin aktiivisuutta, jonka koettiin olevan aktorin roolin ydin. Aktorin velvollisuus on olla aktiivinen, vaikka hän ei olisikaan erityisen sosiaalinen tai puhelias henkilö. Haastatteluissa korostettiin myös sitä, että aktorin tulee olla aktiivinen kuuntelijana sekä pyrkiä refleктоimaan muiden aktorien ja mentorin esiintuomia kokemuksia ja näkemyksiä. Tarvetta ei ole päästä yhteisymmärrykseen, vaan tärkeämpää on esiintulevien asioiden reflektointi ja asian ytimen ymmärtäminen.

Olla hyvin aktiivinen ja pyrkiä pohtimaan sitä aihetta niinku eri näkökulmista ja ennen kaikkea niin ei pelkästään olla aktiivinen osallistuja vaan aktiivinen kuuntelija siinä eli pystyy saamaan sen opin koska kaikilla niissä keskusteluissa on oikeesti aina jotain annettavaa. (A3)

Mentorien näkökulma

Mentorit ymmärsivät mentoroinnin ensisijaisesti ajattelua stimuloivana toimintana, mutta myös aktorien kuvailemana ohjaavana toimintana. Ajattelun stimuloinnilla tarkoitetaan sitä, että mentoroinnin avulla pyritään saamaan aktorit ajattelemaan asioita syvällisesti ja tarkastelemaan niitä useista eri näkökulmista. Tarkoituksena on erityisesti saada aktorit ajattelemaan ja oivaltamaan asioita itse. Painopiste keskusteluissa on opetettavassa aiheessa eli opintojakson johtajan antamassa johtamisen teemassa. Mentorien elämäkokemuksen ja johtamiskokemusten avulla pyritään tuomaan uusia näkökulmia opetettavan asian ymmärtämiseen ja erilaisten vaihtoehtojen huomioimiseen. Mentorointi koetaan myös molemminpuoliseksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa sekä mentorin että aktorin toiminta vaikuttaa mentoroinnin onnistumiseen. Vuorovaikutussuhteessa korostuu suhteen luottamuksellisuus, jonka rakentamiseen osallistuvat mentorin ja aktorin lisäksi ryhmän muut jäsenet eli aktorit.

No mä ymmärrän sillä nimenomaan sitä, että saadaan nää kadetit ajattelemaan syvällisesti asioita ja mä pyrin tuomaan sinne johtamiskokemuksia ja nimenomaan analysoimaan niitä johtamiskokemuksia käyttäytymistieteiden kautta. (M1)

Mentorit kokivat oman roolinsa isovelimäisenä henkilönä, joka ohjaa, opastaa ja avustaa aktoria. Erityisesti korostettiin, että mentori ei ole opettaja eikä esimies, vaan opettajan ja esimiehen tehtävät kuuluvat ohjaavan laitoksen sekä opintojakson johtajan tehtäviin. Mentorien omien mielipiteiden perusteella heidän tehtävänsä voidaan luokitella aktorien kuvaamiin kategorioihin eli ajattelun stimulointiin ja ohjaavaan toimintaan. Näiden lisäksi mentorit toivat haastatteluissa esiin vuorovaikutuksellisen tehtävän. Vuorovaikutuksellisessa tehtävässä mentorin velvollisuutena on pyrkiä vuorovaikutukseen jokaisen aktorin kanssa ja oppia tuntemaan heidät. Mentorin tulee omalla toiminnallaan pyrkiä luomaan luottamuksellinen ilmapiiri, joka mahdollistaa asioiden avoimen ja laaja-alaisen käsittelyn.

Myös mentorien kuvausten perusteella aktorien tehtävät voidaan luokitella ajatteluun ja keskusteluun. Aktorin roolin ja tehtävien osalta korostettiin erityisesti aktiivisuutta ja uskallusta tuoda esiin omia näkökulmia. Aktiivisuutta ja motivaatiota osoittamalla aktori kannustaa myös mentoria parempaan suoritukseen. Näiden lisäksi tuotiin esiin motivaatioon liittyvä tehtävä,

joka sisältää esimerkiksi velvollisuuden valmistautua keskusteluihin etukäteen ja osoittaa kiinnostusta käsiteltäviä aiheita kohtaan. Kiinnostuksella aktori edesauttaa mentoroinnin onnistumista.

Organisaation näkökulma

Johtamisen ja sotilaspedagogiikanlaitos näkee mentoroinnin kokeneen henkilön ja opiskelijan välisenä vuorovaikutuksena, jossa opiskelija saa oppimista edistävää tukea, ohjausta ja palautetta oppimisprosessin edetessä. Mentorointia kuvataan myös arvostetun ja kokeneen asiantuntijan tietojen ja kokemusten siirtämisenä nuoremmille, vasta uransa alkuvaiheessa oleville aktoreille.

Laitos kuvaa mentorin olevan oppimisen ohjaaja, roolimalli, kriittinen ystävä ja sparraaja. Mentorilla ei ole vain yhtä roolia, vaan erilaisille persoonille sopivat eri roolit. Laitos tekee kuitenkin selvän eron mentorin ja opettajan roolien välille. Mentorin tehtävänä on edesauttaa oppimista, mutta ei antaa kuitenkaan oikeita vastauksia aktoreille. Lisäksi mentorin tehtävä on sovitella mallin antaminen aktoreille.

Laitoksen mukaan aktori on oppija, tiedon etsijä ja tiedon rakentaja. Laitos korostaa, että aktorit ovat yksilöllisiä ja heillä on hyvin erilaiset taustat, jotka tulee huomioida oppimisen ohjauksessa. Taustat vaikuttavat muun muassa siihen, miten aktorit ymmärtävät johtamisen. Laitos näkee aktorit myös aloittelevina upseereina ja ammattisotilaina, joka velvoittaa sotilaalliseen käytökseen. Aktorin tehtävänä on olla aktiivinen oppija.

Yhteenveto eri näkemyksistä

Verrattaessa eri osapuolten näkemyksiä mentoroinnista toisiinsa mentoreilla korostui enemmän ajattelun stimulointi, kun taas aktorit ymmärsivät mentoroinnin enemmän ohjaavana toimintana. Organisaation näkökulmassa korostuivat taas vuorovaikutuksellisuus, oppiminen, tuki ja osaamisen siirtäminen. Mentorien roolin osalta mentorit näkivät oman roolinsa läheisempänä kuin kadetit. Mentorit kuvailivat omaa rooliaan isovelimäisenä ja läheisenä tukena, kun taas kadettien kuvailu oli pääasiassa kokeneen ja arvostetun henkilön kuvailua. Organisaation näkökulmasta katsottuna mentorit nähdään edellä mainittujen roolien välimuotona. Rooli sisältää kokemusta, mutta läheisyyteen viittaa maininta kriittisestä ystävästä. Lisäksi mentorit ja aktorit korostivat, että kyse ei ole auktoriteettisesta roolista vaan molemminpuolisesta vuorovaikutuksesta, jossa sotilasarvoilla ei ole merkitystä. Aktorit kunnioittavat mentoreita enemmän heidän

kokemuksiensa kuin sotilasarvon vuoksi. Toisaalta tutkimusaineistosta ilmeni, että ensitapaamisissa esiin tuodut sotilasarvot vaikuttavat taustalla tuoden uskottavuutta ja painoarvoa mentorin sanalle. Mentorin sanomisella koettiin olevan enemmän painoarvoa kuin opettajan sanalla. Mentorilla on enemmän kokemusta ja perspektiiviä asioihin, koska hän on käynyt läpi koko Puolustusvoimien urakehityksen. Monet aktorit toivat kuitenkin esille opettajan sotilasarvon verratessaan mentorin ja opettajan sanan painoarvoa.

No alkuvaiheessa ne tietysti kokee, että on vähän niinku esimiesasemassa, mutta kyllä se sitte matkan varrella niin muuttuu kyllä yhä enemmän, enemmän tuota noin niin vapaammaksi suuntaan tommonen mutta mun mielestä ne ei, kadetit ei koskaan niinkun ehkä koe tavallaan niinkun kaverina, ne kuitenkin katsoo vähän ylöspäin, kunnioittaen. (M3)

Uskon, että hänellä (oman ryhmän mentorilla) on niinku enemmän näkemystä pitkällä aikavälillä tai onkin ku vaikka jollain kapteenis merkkisellä opettajalla. (A2)

Kaikki osapuolet ymmärsivät aktorin roolin samalla tavalla. Aktori nähtiin aktiivisena osallistujana ja oppijana, joka kantaa vastuun oppimisestaan. Kaikki olivat haastatteluissa sitä mieltä, että nimenomaan aktorit ovat mentoroinnissa pääroolissa.

5.2 Organisaation ohjauksen vaikutus mentorointiin

Tutkimuksessa selvitettiin, miten organisaation ohjaus vaikuttaa mentorointiin. Kaikki osapuolet kokivat ohjauksen vaikutuksen samanlaisena, joten tulokset on esitetty yhteenvedon muodossa eri näkökulmien sijaan. Mentorien perehdytys ja tuki on erotettu omaksi kokonaisuudeksi, koska niistä saatuja kokemuksia on käsitelty vain organisaation ja mentorien näkökulmasta. Aktorit eivät osallistu mentorien perehdytyskoulutukseen.

Organisaation ohjauksen vaikutus ja tehtävä

Organisaation ohjauksen on koettu antavan tavoitteet ja reunaehdot toteutetulle mentoroinnille. Varsinaisen ryhmämentoroinnin koettiin olevan enemmän mentorien itseohjaamaa, eikä laitoksen tarkasti säätelemää. Tähän kaikki osapuolet olivat tyytyväisiä. A3 toi esiin, että mentori ei tuo lisäarvoa, jos hänellä ei ole tarpeeksi liikkumavaraa. Koettiin myös tärkeänä, että mentori saa olla oma persoonansa ja voi ohjata ryhmämentorointia sen mukaan. Organisaation liiallinen ohjaus puuttuu mentorien asiantuntemukseen ja vie toiminnalta sen perustan.

Mutta mun mielestä on hyvä pitää se sellaisenaan, että se mentori saa ite ohjata sitä oman, tota luonteensa mukaan koska jos aletaan jollain tavalla rajoittaa

sitä toimintaa, niin silloin se vie myös jotain, jotain siltä pois. Eliikkä silloin kun hän saa olla oma ittensä siellä niin se varmasti tuo sille, öö mentoroinnille enemmän. (A2)

Haastatteluista kävi kuitenkin ilmi, että jokaisen mielestä kokonaisuutta ja tavoitteita hallinnoi Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Ohjaajan mukaan mentorointi perustuu molemminpuoliseen sitoumukseen, jossa opintojakson johtaja ei pakota mentoreita tai toimintaa yhteen muottiin ja vastavuoroisesti mentori sitoutuu käsittelemään asioita laitoksen näkökulmasta.

...hommahan perustuu luottamukseen. Niinku molemminpuoliseen luottamukseen, että he (mentorit) on siellä oppitunneilla mukana tai muuten opetukses mukana niin, ne ei omalla arvovallallaan kivitä mua alas sieltä, tota edestä, enkä mä myöskään puutu siihen niiden tapaan hoitaa sen asian jatkokäsittelyä vaikka ryhmäkeskusteluissa. Siin niinku vallitsee tällöinen molemminpuolinen luottamus. (O)

Mentoreilla on tavoitteiden toteutumisen kannalta tärkeä rooli, koska toiminta perustuu luottamukseen. Haastattelujen perusteella Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos ei valvo mentoroinnin toteuttamista aktiivisesti, vaan luottaa tavoitteiden saavuttamisessa enemmän mentoroinnista kerättyyn palautteeseen. Lisävalvonnalle ei nähty tarvetta kenenkään osapuolen mielestä. Aktorit kokivat valvonnan vaikuttavan keskustelujen rentouteen. Mentorien mielestä valvonnalla on vaikea havaita kokonaisuutta lyhyellä tarkastuskäynnillä, koska mentorointikäytännöt ovat niin erilaisia. Myös mentoroinnin ohjauksesta vastaava henkilö tiedostaa mentoroinnin erilaisuuden, mutta ei pidä sitä huonona asiana. Ohjaajan mukaan aiheet käsitellään teematasolla jokaisessa ryhmässä, mutta toteutuksessa on eroavaisuuksia.

...kaikki mentorit on aika taitavia siinä, et ne ei tuo niitä omia käsityksiään, niin vahvasti, et ne niinku ohjais sitte sitä keskustelua tai mielikuvia niillä kadeteilla siihen tiettyyn suuntaan siit asiasta. Et ehkä ne erot liittyy siihe, et miten tää mentori niinku omalla persoonallaan niinkun rakentaa sen ryhmäkeskustelutilaisuuden. (O)

Haastateltavat mentorit ovat ymmärtäneet oman roolinsa tärkeyden. He tunsivat velvollisuudekseen vastata siitä, että mentorointikeskustelut ovat samassa linjassa koulun opetuksen ja asetettujen tavoitteiden kanssa. ”...kyllähän me siellä periaatteessa tiedetään, että kun se laitos tekee sen opintojakson toimeenpanokäskyn niin siellähän se on sanottu mihin pyritään, kun sen pitää kirkkaana mielessä niin johan se silläkin menee.” (M2) M1 huomauttaa haastattelussa, että ohjaajan pitää kuitenkin jollakin tavalla varmistua siitä, että vähimmäistavoitteet saavutetaan. Näin taataan kadeteille yhdenvertaiset mahdollisuudet menestyä opinnoissa.

Haastattelujen perusteella oli hieman sekaannusta opintojakson tavoitteiden ja mentoroinnin tavoitteiden välillä. Osa koki mentoroinnin tavoitteiksi opintojakson tavoitteet ja osa tarkasteli mentoroinnin tavoitteita laajempänä kokonaisuutena, jossa otetaan huomioon myös oppiminen ja upseerikasvatuksellinen puoli. Näiden tavoitteiden sekoittuminen keskenään oli yhteistä sekä mentoreille että aktoreille. Yleisesti aktorit näkivät tavoitteiden jakautuvan oppimiseen liittyviin tavoitteisiin ja upseerikasvatuksellisiin tavoitteisiin. Jokainen haastateltava oli tunnistanut myös upseerikasvatuksellisen puolen mentoroinnissa, vaikka osalle kadeteista upseerikasvatuksen ydin ei ollut vielä täysin hahmottunut. Mentorit toivat edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi esiin myös henkilökohtaiset tavoitteet. Mentoroinnin ohjaaja mainitsi tavoitteista, että on virallisia tavoitteita, kuten johtamisen opetuksen tukeminen ja epävirallisia tavoitteita, kuten upseerikasvatuksellinen näkökulma.

Mentorien perehdytys ja tuki

Ohjaukseen kuuluu edellä esitellyn kokonaisvaltaisen ohjauksen ja tavoitteiden lisäksi mentorien perehdytys ja tuki. Perehdytystä oli haastateltujen mentorien mukaan riittävästi. Tätä ei voida kuitenkaan pitää koko totuutena, sillä haastatellut mentorit olivat kokeneita, useita vuosia toiminnassa mukana olleita, joille on jo muodostunut oma tapansa toteuttaa mentorointia. Heidän suurin mielenkiintonsa perehdytyskoulutuksessa on lähinnä aikataulut ja käytännön järjestelyt. Ohjaaja mainitsi valmistautuvansa kertomaan tilaisuuksissa mentoroinnista, mutta tilaisuudessa päädytäänkin keskustelemaan käytännön järjestelyistä.

Monesti aina lähtee sillee, että ikään kuin valmistautuu ohjaamaan tai kertomaan mentoroinnista enemmänkin mut sit se ite tilaisuus kuitenkin pyöristyy siihen et siel puhutaan lähinnä aikatauluista ja tämmösistä. Tää varmaan johtuu siitä, et siellä niinku ihmiset on ollu tavallaan niin monta kertaa että ne tavallaan tietää sen kuvion ja haluaa vaan tietää suurin piirtein päivä koska tulee paikalle. (O)

Mentoroinnin aikana tukea tarvittiin harvoin ja nykyiseen mentorikokousmenetelmään oltiin tyytyväisiä. Mentorit kokivat, että he eivät tarvitse erityisemmin tukea. Mentorit olivat myös luottavaisia, että jos tukea tarvitaan, sitä on saatavilla ottamalla yhteyttä mentoroinnin ohjaajaan. Myös kadetit kokivat, että mikäli heillä on huomauttamista mentorin toiminnasta tai he kokevat jonkinlaisia haasteita mentoroinnissa, opintojakson johtaja ottaa palautetta vastaan ja välittää sen tarvittaessa mentoreille. Ohjaajan mukaan mentorit kuuntelevat palautetta ja muuttavat tarvittaessa toimintatapojaan, mikäli niissä on huomauttamista. Edellä mainituista asioista oli jo käytännön kokemuksia ja kommunikoinnin aktorien, mentorien ja ohjaajan välillä koettiin toimivan hyvin. Huomautetut asiat korjattiin keskustelujen jälkeen. Haastatelluilla mentoreilla

oli kokemusta useista mentoroinnin ohjaajista. Mentorien mukaan ohjauksen välillä on eroja, vaikkakin pääperiaatteet ovat olleet pitkän aikaa samanlaisia.

5.3 Ryhmämentoroinnin haasteet ja onnistumista tukevat asiat

Tutkimuksessa kartoitettiin mentoroinnista saatuja kokemuksia selvittämällä ryhmämentoroinnin haasteita ja onnistumista tukevia asioita. Haastattelujen perusteella ryhmämentoroinnissa on kahdenlaisia haasteita, joita ovat mentorointikeskustelujen haasteet ja mentorointiprosessin käytännön järjestelyjen haasteet. Onnistumista tukevia asioita ovat mentorin persoona ja toiminta, aktorin toiminta sekä ryhmän ilmapiiri ja ryhmäkiinteys.

Aktorien kokemat haasteet

Aktorit kokivat suurimmaksi haasteeksi mentorien erilaiset persoonat ja roolit. Persoonien osalta kiinnitettiin erityisesti huomiota dominoiviin mentoreihin, jotka tuovat itseään liikaa esiin tai ohjaavat keskustelua liian aktiivisesti haluamaansa suuntaan. Dominoivat mentorit julistavat omia näkemyksiään, eivätkä hyväksy liian poikkeavia mielipiteitä. Toisaalta myös mentorit, jotka eivät ohjanneet riittävästi koettiin haasteellisiksi, koska keskustelu saattoi mennä vanhojen muisteluksi ja liian paljon ohi aiheesta. Pääasiassa haastatellut aktorit olivat tyytyväisiä omiin mentoreihinsa. Negatiiviset näkemykset perustuivat yleensä keskusteluihin muiden ryhmien kadettien kanssa.

Joissain ryhmissä niin mentorit oli käsittääkseni tosi aktiivisia ja jopa ehkä vähän painostavia. Ja sit saatto tarttua niinku yksittäisiin kommentteihinki, tota aika raskaalla kädellä. (A2)

Aktorit toivat esiin myös käytännön järjestelyjen haasteita, kuten luentomateriaalien puuttumisen sekä keskusteltavien teemojen epäselvät rungot ja tehtävänannot. Aktorit kokivat, että luentomateriaalin saatavuus etukäteen mahdollistaisi paremman valmistautumisen mentorointitilaisuuksiin. Usein mentoroinnit on ajoitettu heti aihetta käsiteltävän luennon jälkeen ja materiaalia ei ole silloin vielä saatavilla. Haastattelujen perusteella aktorit haluaisivat valmistautua keskusteluihin paremmin, varsinkin toimiessaan puheenjohtajan tehtävässä ja etukäteismateriaalin puuttuminen vaikeuttaa valmistautumista. Aktorit kokivat myös tehtävänannot osaksi haasteellisiksi ja epäselviksi. Aktorien mukaan suurimpaan osaan keskusteluja on annettu selkeä ohjeistus ja runko, mutta osaan haastavimmista aiheista pohjana ovat vain luentodiat, joiden

perusteella on hankalaa käsitellä asioita. Aktorit kaipaivat selkeitä runkoja kaikkiin keskusteluihin ja ne pitäisi antaa tarpeeksi aikaisemmin. Silloin pystyttäisiin paremmin valmistautumaan keskusteluihin ja saamaan niistä enemmän hyötyä.

Mentorien kokemat haasteet

Haastatteluissa mentorit esittivät suurimmaksi haasteeksi aikataulutuksen, kuten kerätyssä palautteessakin esitettiin. Kysyttäessä tarkemmin aikataulutuksen haasteista, sen koettiin vaikeuttavan ryhmäkiinteyden rakentumista, vuorovaikutusta, yksilöllistä kohtaamista ja henkilökohtaisen palautteen antamista. Lisäksi muutaman tunnin mentoroinnit silloin tällöin karsivat hylkkeitä mentoreita tehottoman ajankäytön vuoksi.

Pitkälle aikavälille ajoittuneessa mentoroinnissa koettiin olevan myös positiivisia puolia. Esimerkiksi käsiteltyjen teemojen sisäistäminen osittain paranee muista koulutuksista saatujen kokemusten reflektoinnin perusteella. Toisaalta punaisen langan pitäminen ja edellisiin keskusteluihin palaaminen on ajoittain hankalaa. Mentorit kokivat aikataulutuksen haasteellisemmaksi kuin aktorit. Kadetit toimivat samoissa ryhmissä muissakin yhteyksissä ja ovat siten vuorovaikutuksessa toistensa kanssa mentoroinnin ulkopuolellakin, kun taas mentorit ovat fyysisesti osa ryhmää vain mentorointijaksojen aikana.

Siinä rupes unohtumaan sen kaverin nimikin jo kun se, hetkinen mitä siitä tulee, seitsemän kuukautta. Jos syyskuussa aloitettiin ja maaliskuun lopussa lopetettiin niin se on seitsemän kuukautta ja välillä oli viikkojen taukoja. Niin tuota ne, niinku tavallaan karkas käsistä ne kaverit. (M2)

Organisaatio tunnistaa aikataulutuksen ongelmat. Ohjaajan mukaan tällä hetkellä selvitetään, miten mentorointi saadaan liitettyä paremmin osaksi ilmiöpohjaista tutkintorakennetta.

Käytännön järjestelyjen osalta myös mentorit kokivat ongelmalliseksi luentomateriaalin puuttumisen. Mentoritkin haluavat valmistautua etukäteen keskusteluihin. He voisivat hyödyntää esimerkiksi matkustusaikaa aiheeseen perehtymiseen, jos materiaali olisi ajoissa saatavilla. Mentorit ottivat esille myös keskustelutilojen sopimattomuuden, koska ne olivat välillä avoimissa tiloissa, kuten käytävillä tai tv-auloissa. Keskustelu häiriintyy ja samalla myös luottamuksellisuus kärsii, kun ryhmät kuulevat muiden ryhmien keskustelut tai ulkopuoliset viettävät taukoa samoissa tiloissa.

Mentorit kokivat mentorointikeskustelujen merkittävimmit haasteiksi erilaiset persoonat ja jokaisen aktorin aktiivisuuden. Yleensä kadetit kuitenkin ovat aktiivisia ja hyviä keskustelijoita,

mutta jokaisella mentorilla oli kokemuksia myös haastavista persoonista vuosien varrelta. Mentorit toivat esiin haasteina niin sanotut heikot tai passiiviset persoonat sekä vahvat persoonat. Passiiviset persoonat eivät osallistu keskusteluun tai eivät pyri määrätietoisesti vuorovaikutusselliseen oppimiseen. Vahvat persoonat taas saattavat dominoida keskustelua ja passivoida muita omalla toiminnallaan.

Mentorien haasteet liittyvätkin pääasiassa aktorien ominaisuuksiin, mutta he tunnistivat myös muissa mentoreissa liian dominoivat henkilöt. Ongelmaksi voi muodostua myös kahden mentorin toimiminen samassa ryhmässä. Yhteistyö voi olla hyvin antoisaa aktoreille, koska tällä tavalla saadaan erilaisia näkemyksiä keskusteluihin, tuodaan esiin upseerin uran monipuolisuus sekä annetaan laadukkaammat henkilökohtaiset palautteet. M3 mukaan mentorit ovat esittäneet tietoisestikin parinsa kanssa ristiriitaisia näkemyksiä, jolloin aktorit ymmärtävät paremmin, että mielipiteissä ei ole vain oikeaa ja väärää vaihtoehtoa. Kokemusten mukaan kahden mentorin yhteistoiminta voi kuitenkin olla hankalaa, jos toinen henkilöistä on dominoiva ja ottaa johtajan roolin. Mentoreilla oli kahden mentorin läsnäolosta sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia.

Organisaation kokemat haasteet

Organisaation näkökulmasta mentoroinnin suurimmat haasteet liittyivät käytännön toteutukseen. Ohjaaja nosti esille erityisesti mentorointiin liittyvät hallinnolliset asiat ja mentorien rekrytoinnin. Mentorien hallinnollisiin asioihin kuuluvat muun muassa palkkiot sekä matka- ja ruokakorvaukset. Ohjaajan mukaan hallinto on raskasta ja ohjeistus sekä normisto ovat tällä hetkellä vanhentuneita. Ohjeistusta ollaan päivittämässä, mutta se on ohjaajan mukaan hidas prosessi. Mentoroinnin hallinnolliset asiat vievät paljon resursseja ja rasittavat ohjaajan lisäksi myös laitoksen muita henkilöitä.

Se syö merkittävän osan tästä meidän sekä ton toimiston ajasta. Et yleensä mentorointi näyttäytyy semmosena niinku hirveen isona ponnistuksena niinkun myös hallinnollisesta näkökulmasta. Et se on semmonen, mitä vois vähän virtaviivaistaa, aika paljonkin. (O)

Toisena käytännön haasteena tuotiin esiin mentorien rekrytointi, koska toiminnassa ei ole tällä hetkellä mukana yhtään ylimääräistä mentoria. Mentoripooliin kuuluu vuosittain noin parikymmentä henkilöä. Ohjaajan mukaan nykymuotoinen toiminta vaatii vähintään 18 mentoria, jolloin ryhmäkoot saadaan pidettyä sopivan kokoisina. Haastattelujen perusteella mentorit ovat lähteneet mukaan toimintaan nähtyään ilmoituksen Kylkirauta -lehdessä. Sen lisäksi mentorit ovat yleensä tunteneet jonkun henkilön, joka on jo ennestään ollut jollakin tavalla osallisena

mentorointitoiminnassa. Haastattelujen perusteella mentoreita motivoi yhteistoiminta nuorten kadettien kanssa, halu olla osallisena Puolustusvoimien toiminnassa, aktiviteettimahdollisuus sekä kiinnostus johtamiseen. Mentoroinnista maksettavat palkkiot ovat osallistujille enemmänkin kulukorvauksia kuin palkkioita ja ne eivät ole syy osallistua mentorointiin. Haastattelujen perusteella palkkiot eivät motivoi mentorointiin, mutta voivat kuitenkin olla osasyynä mentoroinnin lopettamiseen, etenkin kauempaa tulevien mentorien osalta.

Haasteena voidaan nähdä myös mentoroinnin vaikuttavuuden ja siitä saatavien hyötyjen mittaamisen. Kukaan osapuoli ei tuonut tätä omatoimisesti esiin, mutta kysyttäessä ajatuksia mentoroinnin mittaamisesta jokainen koki sen hankalaksi. Ohjaajan mukaan onnistumista mitataan tällä hetkellä mentoroinnista kerätyllä sanallisella palautteella. Tärkein mittari on kadettien mielipide siitä, tukiko mentoritoiminta oppimista. M3 mielestä onnistumista ei voida mitata kadettien palautteen avulla, vaan sitä pitäisi arvioida valmistuneiden ja työelämässä olleiden upseereiden kautta. Arvioinnin ei tulisi perustua henkilökohtaisiin mielipiteisiin, vaan siinä pitäisi olla jonkinlainen ”mittari”. Tällä M3 tarkoitti sitä, että mentoroinnin vaikutukset näkyvät parhaiten vasta työelämässä.

Mentoroinnin vaikutus niin, eihän se näy muuta kun lopputuloksissa ja upseerien suhtautumisessa työhönsä. (M3)

M1 koki, että palaute onnistumisesta tulee ilmi keskusteluissa, henkilökohtaisessa palautekeskustelussa sekä annetussa kirjallisessa palautteessa. Hänen mielestään onnistuminen näkyy oppimistehtävissä. M1 harmittelikin sitä, että oppimistehtävän arvostelu ei kuulu mentorin tehtäviin. Aktorit kokivat, että mittaus on subjektiivista. A3 esitti, että parhaiten onnistumista voitaisiin mitata samanaikaisilla verrokkiryhmillä, joista toiselle järjestetään mentorointia ja toiselle ei. Näin voitaisiin vertailla saavutettuja tuloksia tai tavoitteiden toteutumista. Kirjallista palautetta annetaan aktorien mielestä kokonaisuudessaan kaikilla opintojaksoilla liian paljon, joten he eivät jaksakaan enää panostaa yksittäisiin palautteisiin. Sen vuoksi kaikki eivät suhtaudu mentoroinnin kirjallisiin palautteisiin vakavasti ja palaute ei tuo kaikkea oleellista esiin.

Verrattaessa eri osapuolten kokemia haasteita, ne olivat hyvin samankaltaisia, mutta niiden painoarvo ja merkitys olivat kuitenkin erilaisia. Kadetit pitivät tärkeimpinä prosessin haasteita, kun taas mentorit ja organisaatio kokivat käytännön haasteet suuremmiksi kuin varsinaisen prosessin haasteet. Käytännön haasteista mentorit nostivat esiin mentoroinnin aikataulutuksen, kun taas organisaatiolle haasteellista oli mentorien hallinnolliset järjestelyt ja rekrytointi. Organi-

saatio tunnistaa muiden osapuolten haasteet ja yrittää vastata niihin. Ohjaaja toi esiin, että esimerkiksi aikataulutuksen ongelmallisuuteen yritetään löytää sellainen ratkaisu, että se tukisi paremmin uutta opetussuunnitelmaa ja tehostaisi mentorien käyttöä. Mentoroinnin ohjaaja ei kokenut merkittäviä haasteita ryhmämentoroinnin vuorovaikutuksessa, mutta hän tunnistaa kuitenkin aktorien ja mentorien mainitsemat ongelmat. Ohjaajan mukaan vuosien kokemusten perusteella hän tietää, että suurimmat haasteet mentorointikeskusteluissa ovat dominoivat mentorit ja vähemmän motivoituneet aktorit. Näihin asioihin pyritään vastaamaan mentorien koulutuksessa. Koulutuksessa korostetaan, että ryhmämentoroinnissa ideana on antaa aktorien olla pääroolissa ja johtaa keskustelua. Lisäksi koulutuksessa tuodaan esille, että mentorien tulee huomioida toiminnassaan joidenkin aktorien suuntautuminen ammatilliseen ajatteluun. Heidän aktivointinsa akateemiseen ajatteluun vaatii aikaa ja motivointia.

Onnistumista tukevat asiat aktorien näkökulmista

Aktorien mielestä mentoroinnin onnistumista tukee mentorin oikeanlainen toiminta ja persoona sekä hyvä ilmapiiri ryhmässä. Mentorin tulee olla kokenut ja arvovaltainen, jolloin mentor tuo kokemuksellaan uskottavuutta ja syvällisyyttä käsiteltäviin asioihin. Arvostusta lisää monipuolinen ja laaja-alainen käytännön kokemus johtamisesta sekä kenttätasolta että ylemmistä tehtävistä. Mentorin tulee olla kadettikoulun käynyt, mutta siviilissä työskentely tuo oman lisänsä kokemukseen. Siviilimentori, jolla ei ole johtamiskokemusta sotilasympäristöstä, on huono vaihtoehto silloin, kun käsitellään johtamisen perusasioita ja näkökulmana on usein sotilaiden toimintaympäristö. Lisäksi upseerikasvatuksellista näkökulmaa pidettiin tärkeänä elementtinä, jota taas siviilimentori ei kadeteille pysty tarjoamaan.

Aktorien mielestä mentorin tulee olla helposti lähestyttävä henkilö ja tätä edesauttaa mentorin pukeutuminen siviilivaatteisiin. Aktorit kokivat, että sotilasarvot ja niiden tuoma auktoriteetti unohtuivat mentorointiprosessin edetessä ja se helpottaa luontevaa keskustelua. Mentorien erilaisuuden koettiin olevan rikkaus ja se tuo monipuolisuutta sekä aktoreille, mentoreille että ohjauksesta vastaavalle. Arvostuksen ja helposti lähestyttävyyden lisäksi esiin nostettiin mentorin sosiaalisuus ja motivaatio.

Mentorin tulisi olla sosiaalinen ja hänen pitäisi tulla toimeen kaikkien kanssa mahdollistaakseen tasapuolisen vuorovaikutuksen. Kadeteille on tärkeää kokea itsensä tasa-arvoisiksi ja hyväksytyiksi taustasta tai sotilasarvosta riippumatta. Motivoitunut mentor kykenee antamaan rakentavaa henkilökohtaista palautetta sekä pystyy innostamaan aktoreita myös keskusteluissa. Aktoreilla oli positiivisia kokemuksia mentorin sitoutuneisuudesta ja motivaatiosta. Esimerkkinä

mainittiin, että aktori on saanut tukea kirjoitustehtäviin tai muihin tehtäviin, jotka eivät kuulu mentorin niin sanottuihin maksettuihin velvollisuuksiin. Osa aktoreista oli opintoihinsa liittyen jopa ollut omaan mentoriinsa yhteydessä vielä mentoroinnin päätyttyäkin.

Aktiivisuutta ja kiinnostusta pitää olla, et me saatiin henkilökohtais palautetta kuitenkin tietyistä asioista ja se oli arvokasta ainakin mulle niin pitää olla se kiinnostus tavallaan seurata jokaisen yksilön tavallaan sitä johtamista tai johtamiskeskustelua vaik se toteutettiin käytännös ryhmämuodossa aina. (A1)

Aktorien mielestä mentorin toiminnassa tärkeimpänä onnistumisen edellytyksenä on taito ohjata keskustelua. Ohjaamisella tarkoitettiin aiheessa pysymistä, keskustelun aktivointia tuomalla esiin uusia näkökulmia sekä sopivan kontrolloitua otetta, jolla ei liikaa rajata keskustelua olematta kuitenkaan passiivinen.

Johtaa hyvin sitä keskustelua, pitää sen tavallaan niinku päämäärätietoisena, että mennään koko ajan sitä keskustelulle asetettua päämäärää kohti. Se (mentori) ohjaa sitä, se ottaa siellä esiin semmosia pointteja, mitä tota opiskelijat ei osaa ottaa eli laajentaa taas kerran sitä näkökulmaa siinä. (A3)

Aktorit nostivat esiin onnistumista tukevana asiana myös ryhmän ilmapiirin, koska sen koettiin edistävän oppimista. Ilmapiiriä paransi se seikka, että aktorit kuuluivat samaan kadettijoukkueeseen ja toimivat myös muissa opinnoissa samoissa ryhmissä. Ryhmä koettiin tutuksi ja turvalliseksi. Jokaisen haastattelun (ml. mentorit) henkilön ryhmässä oli hyvä ja oppimista tukeva ilmapiiri. Hyvä ilmapiiri ja tutut joukkuekaverit mahdollistivat henkilökohtaistenkin asioiden käsittelyn. Myös hiljaisemmat kadetit uskalsivat tuoda mielipiteitään esiin ja olivat oma-aloitteisesti enemmän esillä kuin normaalisti luennoilla. Tutussa ympäristössä koettiin myös mahdolliseksi hieman arvostella ja provosoida muiden mielipiteitä. Tämä tehtiin kuitenkin hyvässä hengessä.

...tavallaan hirveen helppo keskustella ja et oli niinkun ok hyppiä vähän toisten varpaillekin siin keskustelussa et kaikki oli sen verran läheisiä kuitenkin. (A1)

Onnistumista tukevat asiat mentorien näkökulmista

Mentorit kokivat molempien osapuolten eli aktorin ja mentorin toiminnan tärkeäksi onnistumisen edellytykseksi. Mentorit korostivat omassa toiminnassaan asennetta ja motivaatiota olla ”koko sydämellään” mukana asiassa. He kokivat, että heidän oma toimintansa vaikuttaa suoraan aktoreihin negatiivisesti tai positiivisesti. Tämän vuoksi esimerkillinen käytös ja oma motivaatio korostuvat. Mentorin tulee olla aidosti kiinnostunut aktoreista pystyäkseen antamaan

mahdollisimman kehittävän henkilökohtaisen palautteen. Hyvä vuorovaikutteinen palaute edistää mentoroinnin onnistumista.

Haastattelujen perusteella parhaiten aktorin onnistumista tukevat aktiivisuus ja motivaatio oppimiseen. Lisäksi aktorin on tärkeää olla oma itsensä. Aktorien haastattelujen perusteella kadettien on helpompi olla omia persooniaan silloin, kun ryhmässä on läsnä mentori opettajan tai koulun henkilökunnan sijasta.

Mentorit toivat esiin myös ryhmän ilmapiirin ja ryhmäkiinteyden. He kokivat, että molemmat osapuolet vaikuttavat ilmapiiriin ja ryhmäkiinteyden syntymiseen. Ryhmäkiinteydestä haluttiin muistuttaa, että mentoroinnissa myös mentorin tulisi olla osa ryhmää. Usein ryhmäkiinteyttä ymmärretään vain kadettien välisenä kiinteytenä. Mentorin tärkein tehtävä ilmapiiriin luomisessa on se, että jokainen kokee tasapuolisuutta ja luottamuksellisuutta. Luottamuksellisuus tuli esiin jokaisen haastatellun mielipiteessä ja se tuntui olevan kaikille itsestäänselvyys. Luottamuksellisuudesta kertoo esimerkiksi se, että kysyttäessä muiden ryhmien mentoroinnista kadeteilla ei ollut käsitystä siitä, mistä asioista muissa ryhmissä keskustellaan. Kaikki myös kokivat, että luottamuksellisen ilmapiiriin luomisessa onnistuttiin erittäin hyvin. Haastatteluiden mukaan keskusteluissa uskallettiin tuoda esiin muun muassa henkilökohtaisia asioita sekä myös uskallettiin kritisoida avoimesti organisaatioon liittyviä epäkohtia. Tämän päämäärän saavuttaminen edellyttää koko ryhmän luottamuksellista ja aktiivista toimintaa sekä myös ryhmän sisällä muodostunutta ryhmäkiinteyttä.

...kaikki keskustelut on luottamuksellisia, että me ei olla mitään koulun johdon agentteja ja kerrota sitte että se ja se kadetti teki siellä ja sano sellasta että, sellasta vaikutelmaa ei saa tulla. Ja kyllä siellä välillä puhutaan sitte ihan, tota noin niin henkilökohtaisistaki asioista ja elämästä, pääsääntö keskittyy tietenkin tähän opittavaan aiheeseen. (M3)

Onnistumista tukevat asiat organisaation näkökulmasta

Organisaatio katsoo osapuolten toiminnan olevan tärkein onnistumista tukeva seikka. Oikeanlaisella toiminnalla mentorit sparraavat aktorien lisäksi myös opettajia. Ohjaajan kokemusten perusteella mentorilla ei ole vain yhtä oikeaa tapaa toimia, vaan se on sidoksissa mentorin persoonaan. Lopputuloksen kannalta on tärkeää, että mentori saa ohjata ryhmää oman persoonallisuutensa mukaan. Ohjaajan kokemusten perusteella hyvin erilaiset ohjaustyyliä voivat tuottaa yhtä hyvää tulosta. Aktorien toiminnassa tärkeää on vastuun ottaminen omasta oppimisesta.

Aktoreilta edellytetään aktiivisuutta ja rohkeutta jo luennoilla, joissa käsitellään tulevia keskusteluaiheita. Luennoilla on hyvä mahdollisuus selvittää epäselviä asioita ja varmistua asian oikeanlaisesta käsittelystä.

Ohjaaja ja myös mentorit toivat esiin, että onnistumisen kannalta tärkeitä ovat ryhmän yhteisesti hyväksymät ja selvät pelisäännöt. Ryhmän pelisääntöinä mainittiin muun muassa käyttäytymistavat ja yhteinen käsitys siitä, että niin sanottuja ”vapaamatkustajia” ei sallita. Mentoroinnin onnistumista tukee myös sopivan kokoinen ryhmäkoko, jonka lisäksi ryhmän toimintaan vaikuttavat siihen kuuluvien henkilöiden taustat. Kaikkien mielestä eri puolustushaarojen sekoittaminen on hyvä ja näkökulmia avartava asia ja siinä suhteessa mentoriryhmää voidaan pitää heterogeenisena. Toisaalta kaikki aktorit ovat kuitenkin kadetteja, jolloin ryhmällä on myös homogeenisiä piirteitä. Eri puolustushaarojen mukanaolon ei koettu ainakaan mentoroinnin ajankohtana heikentävän ryhmän kiinteyttä. Tämä voi johtua mentoroinnin ajoittumisesta opiskelujen alkuun, jolloin puolustushaarojen sisällä ei ole vielä ehditty ryhmäytyä omiksi joukoiksi.

5.4 Mentoroinnista saadut vaikutukset

Mentorointi on haastattelujen perusteella tärkeä ja hyödyllinen osa opintoja, vaikka sen konkreettisten hyötyjen mittaaminen on vaikeaa. Mentoroinnilla ei koettu olevan negatiivisia vaikutuksia, vaan kaikki vaikutukset olivat positiivisia. Tämän vuoksi koetut vaikutukset on esitelty tässä luvussa eri osapuolten saamina hyötyinä. Haastattelujen perusteella mentoroinnista hyötyvät kaikki osapuolet eli aktorit, mentorit ja organisaatio.

Aktorien saamat hyödyt mentoroinnista

Haastattelujen perusteella aktorien saamia hyötyjä ovat johtamisen oppiminen, näkökulmien avartuminen, vuorovaikutuksen kehittyminen sekä upseerikasvatukselliset asiat. Mentorointi tukee johtamisen opiskelua auttamalla ymmärtämään opetettavia asioita ja sitomalla niitä käytäntöön. Lisäksi ryhmäkeskustelun avulla on helpompi löytää käsiteltävän asian keskeinen sisältö. Mentorointi auttaa ymmärtämään johtamisen teoreettisen tiedon tärkeyden ja yhdistää sen myös käytäntöön, mikä motivoi aktoreita opiskelemaan asiaa. Esimerkiksi Puolustusvoimien johtamiskoulutuksen perustana toimiva syväjohtamisen teoria tuotiin esiin esimerkkinä siitä, kuinka mentorin kokemus helpottaa teorian ymmärtämistä. Tässä yhteydessä eräs aktori kertoi, että varusmieskoulutuksessa oli jäänyt väärä kuva syväjohtamisesta ja sitä ei osannut arvostaa. Mentorin sitoessa teorian käytännön kokemuksiin sai syväjohtamisesta uuden näkökulman.

Ihmiset (mentorit), jotka on käynyt sen koko uran oikeesti sanoo, et syväjohtaminen vaik se kuulostaa teoreettiselta konseptilta niin, ja osaa tuoda niit konkreettisia esimerkkejä et miten sitä voi toteuttaa. Sehän on enemmän sellanen alitajuntaan jäävä johtamisemalli ku et olis joku konkreettinen työkalupakki et mieti nyt tätä luottamus tai jotain tällöstä. Vähän että ne tukee niinku sitä opetuksen teoreettista pohjaa. (A1)

Johtamisen teoria koetaan haastattelujen perusteella ajoittain raskaaksi ja mentorointi tekee sen opiskelusta mielekkäämpää sekä helpottaa myös teorian ymmärtämistä ja sitomista käytäntöön.

No mä tiivistän nyt tän tälle et, me puhuttiin niist teoreettisista asioista välttämättä ymmärtämättä et me niinku puhutaan niinku niist samoista jutuista. (A1)

Näkökulmien avartumisella tarkoitetaan omien näkemysten ja itsenäisen ajattelun kehittymistä sekä muiden henkilöiden näkökulmien ymmärtämistä. Aktorin kehitystä edesauttoi mentorien kokemusten lisäksi muiden aktorien kokemukset. Kokemusten jakamisen yhteydessä myös vuorovaikutustaidot kehittyivät. Kadettien saama oppi ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta edistää tulevaisuudessa työyhteisön vuorovaikutusta. Tulevaisuuden työyhteisöä palvelee myös rohkeus turvautua toisten apuun ja valmius tuoda esiin perusteltuja mielipiteitä riippumatta vastapuolen sotilasarvosta tai asemasta.

Aktorit kokivat myös, että vuorovaikutuksen kautta he oppivat tuntemaan ryhmän muut jäsenet paremmin ja sitä kautta pystyvät hyödyntämään omaa ryhmäänsä tehokkaammin toimiessaan harjoituksissa johtajatehtävissä. Mentoreilla oli selkeä näkemys kadettien henkisestä kasvusta. Myönteinen kehitys on ollut huomattavaa varsinkin vanhan opetussuunnitelman mukaisessa mentoroinnissa, jossa mentorointi jatkui vielä toisenakin opiskeluvuotena. Suurinta henkinen kasvu ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen on hiljaisissa, vähemmän sosiaalisissa kadeteissa, joiden käytös ryhmässä muuttui aikaisempaa osallistuvammaksi ja rohkeammaksi.

Mentorien saamat hyödyt mentoroinnista

Haastattelujen perusteella myös mentorit itse hyötyvät mentoroinnista. Hyötyinä mainittiin esimerkiksi johtamisen teorian oppiminen, vuorovaikutus eri-ikäisten välillä sekä omien näkökulmien avartuminen. Jokainen mentori koki oppineensa myös aktoreilta asioita. Aktorien lisäksi mentorit hyödyntävät itsensä kehittämisessä luennoitsijoita ja opettajia, joilta on mahdollista saada tietoa ja opetusta johtamisen teorioista sekä niiden viimeisimmistä tutkimuksista. Mentorit haluavat kehittyä ihmisinä ja johtajina ja heillä on aitoa kiinnostusta käsiteltäviä johtamisen aiheita kohtaan.

Ennen kaikkea siinä on oppinu nuorten ihmisten mielipiteiden kautta niin kuin omia ajatuksiakin muokkaamaan ja muuttamaan, positiivisessa mielessä tietenkin. Että kyllä siinä on niinku uutta kokemusta tullu ja vähän silmät avautunu. (M3)

Mentoroinnin kannalta merkittävimpänä ja kiinnostavimpana asiana mentorit mainitsivat nuorten opiskelijoiden kanssa tehtävän antoisan yhteistyön, joka antaa elämäniloa sekä piristystä arkeen. Sen lisäksi, että keskinäinen vuorovaikutus on mielekästä, mentorit kokivat myös oppivansa tunnistamaan vuorovaikutustilanteissa erilaisia ihmistyyppejä sekä ymmärtämään paremmin niiden käyttäytymistä. Kadettien kanssa keskusteleminen avartaa myös mentorien näkemyksiä ja antaa ajankohtaisia ajatuksia muun muassa varusmiespalveluksesta. Keskustelu nuorten kanssa auttaa pysymään ajan tasalla ja tietyllä tavalla mukana Puolustusvoimien toiminnassa, mitä pidettiin myös tärkeänä. Mentorit kokivat saavansa arvostusta, joka on palkitsevaa eläköityneille henkilöille. Haastateltujen kadettien mielestä heidän suurin antinsa mentoreille on nimenomaan nuorten ihmisten näkemysten ja nykyisten kadettien ajatus- ja arvomaailman esiin tuominen.

Voisin kuvitella, että antaa aika hyvän niinku näkemyksen nykynuorista ja tulevist upseereista, et minkälaisia ihmiset on nykyään ja minkälaiset asiat sieltä painottuu, varmaan niinku heidän näkemystään aukaisee aika paljon. (A2)

Aktorien ja mentorien saamat hyödyt olivat samanlaisia eli johtamisen oppi, vuorovaikutus ja näkemysten avartuminen. Painopisteet ovat kuitenkin erilaiset. Aktoreille tärkein anti on opetuksen tukeminen ja teorian sitominen käytäntöön, kun taas mentoreille tärkeämpi hyöty on enemmän vuorovaikutteinen kanssakäyminen.

Organisaation saamat hyödyt mentoroinnista

Haastattelujen perusteella organisaation saamat hyödyt mentoroinnista ovat sekä opetuksellisia että upseerikasvatuksellisia. Opetuksellisesta näkökulmasta mentorointi edesauttaa opettavien asioiden ymmärtämistä. Mentorointi mahdollistaa pienryhmätyöskentelyn uudella tavalla, kun suuri joukko opiskelijoita saadaan jaettua pienempiin opetusryhmiin, joissa on läsnä keskustelun ohjaaja. Ohjaajan mielestä mentorointi on opettajalle myös mahdollisuus hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä. Mentorointi on opetusmenetelmänä mielekkäämpi tapa kuin esimerkiksi luennolla istuminen. Mentoroinnin avulla saadaan suurin osa vähemmän motivoituneista opiskelijoista mukaan opetukseen, koska pienryhmässä on vaikea välttää osallistumista opetukseen.

Upseerikasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna mentorointi välittää ammatti-identiteettiä ja linkittää kadetit niin kutsuttuun kadettiupseerien ketjuun, jota yhdistävät yhteiset arvot, kokemukset ja perinteet. ”Kyllä siihen (upseerikasvatukseen) hyvin aktiivisesti pyritään, saamaan justiin tää tämmönen kadettiupseerin yhteenkuuluvaisuuden tunne, sitä pyritään kasvattaman.”

(M1) Evp-upseerit laajentavat kadettien käsityksiä upseerin uran monipuolisuudesta sekä yhteisöstä, johon kadetit ovat koulutuksensa myötä liittymässä. Evp-upseerit opettavat omalla esimerkillään mentoroinnin ohessa käytöstapoja, kielenkäyttöä, pukeutumista ja täsmällisyyttä sekä myös vaativat upseerille sopivia käytöstapoja. Mentoroinnin ohjaajan mukaan mentorilla on suurempi vaikutusvalta näissä asioissa kuin opettajalla. Evp-upseerit antavat myös tukea kadetteja askarruttaviin ammattillisiin erityispiirteisiin, kuten aselajin ja palveluspaikan valintoihin, perinnekasvatukseen sekä siirtovelvollisuuteen. Haastattelujen perusteella upseerikasvatus on tässä yhteydessä luonnollista ja se on osa vanhemman upseerin käyttäytymistä nuorempia kohtaan. Nuoremmat näkevät upseerikasvatuksen kuuluvan osaksi ammattia ja kokevat sen pelkästään positiivisena osana mentorointia.

No kyllä kai se, jos on vanha upseeri niin ei kai se voi välttää tota noin niin kertomasta ja omalla olemuksellaan ja muulla niin välttämään sitä upseerin arvoja.
(M3)

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tällä tutkimuksella selvitettiin ja kuvattiin niitä kokemuksia, joita kadetit, evp-upseerit ja järjestävä organisaatio ovat saaneet kadettien johtamisen opinnoissa käytetystä mentoroinnista. Mentorointiprosessia tarkasteltiin kokonaisvaltaisesti ja tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä niistä asioista, jotka tulisi huomioida mentorointia suunniteltaessa ja järjestettäessä. Tässä luvussa esitellään yhteenveto tutkimustuloksista ja niistä tehdyt tutkimuskirjallisuuteen perustuvat johtopäätökset. Liitteeseen 7 on koottu tiivis muistirunko luvussa esitellyistä tuloksista ja kehittämisideoista.

Mentoroinnin ollessa aina organisaation tarpeita varten suunniteltua ja räätälöityä on tärkeää, että siihen osallistuvat henkilöt ymmärtävät mentoroinnin organisaation haluamalla tavalla (Allen 2007, 141; Karjalainen ym. 2006, 96). Tulosten perusteella Maanpuolustuskorkeakoululla mentorointi on ajattelun stimulointia, oppimisen ohjausta ja henkilökohtaiseen kasvuun pyrkivää toimintaa. Kadettien ymmärrys mentoroinnista perustuu omiin kokemuksiin, joissa korostuvat keskusteluiden, ajattelun ja oppimisen ohjaus. Kadeteille ennen mentoroinnin aloitusta annetussa ohjeistuksessa perusteet on kerrottu hyvin lyhyesti ja perehdytyksessä on pääasiassa korostettu opettajan ja mentorin roolien erilaisuutta. Evp-upseerit kuvaavat mentorointia toimintana, jossa painottuvat molemminpuolinen vuorovaikutus, kokemuksen siirtäminen ja ajattelun stimulointi. Evp-upseereiden kuvauksista oli tunnistettavissa paljon yhtäläisyyksiä mentorien perehdytysmateriaalissa esitettyihin määritelmiin. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos määrittelee mentoroinnin vuorovaikutussuhteeksi, jolla pyritään kokemusten siirtämiseen nuoremmille sekä myös aktorien henkilökohtaiseen kasvuun. Triangulaation näkökulmasta tarkasteltuna mentoroinnin perusidea on samankaltainen ja erot syntyvät siitä, kuinka teoreettisesti osapuoli tarkastelee mentorointia.

Tulosten perusteella voidaan olettaa, että mentoroinnin ohjaaja voi vaikuttaa osallistujien ymmärrykseen mentorien valmennuksessa sekä aktoreille pidettävällä aloitusoppitunnilla. Tuomalla esiin mentoroinnin mahdollisuuksia ja ryhmämentoroinnin erityispiirteitä voitaisiin mahdollisesti tehostaa mentorien käyttöä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Käytettäessä vähäisten resurssien vuoksi ryhmämentorointia, tulisi siinä pyrkiä hyödyntämään erityisesti ryhmämentoroinnin vahvuudet. Tätä tulisi korostaa perehdytyksessä nimenomaan aktoreille. Kirjallisuuden perusteella aktorien mentorointikoulutus on lähes yhtä tärkeää kuin mentorien koulutus. Mikäli aktori ei ymmärrä mentoroinnin tarkoitusta tai sen mahdollisuuksia, menetelmä ei ole tehokas ja siitä ei saada kaikkea hyötyä irti (Ristikangas ym. 2014, 43–46, 137.) Mentoroinnin

ollessa nimenomaan toimintaympäristöönsä suunniteltua tulisi myös miettiä, voitaisiinko mentorien valmentavassa koulutuksessa tuoda esiin enemmän ryhmämentoroinnin erityispiirteitä perinteisen mentoroinnin sijasta.

Mentori on tutkimusaineiston mukaan henkilö, joka kokemuksensa perusteella ohjaa ja kannustaa nuoria ajattelemaan asioita. Hänen tehtävänä on laajentaa aktorien näkökulmaa, ohjata ajattelua sekä luoda vuorovaikutuksellinen oppimisilmapiiri. Mentorin näkemyksille tuo uskottavuutta hänen työuransa, elämäkokemuksensa sekä osaltaan myös sotilasarvo. Mentorin roolin ymmärrys on yhtenäinen ja erot syntyvät siitä, kuinka läheiseksi mentorin ja aktorin vuorovaikutussuhde koetaan. Mentorit kokevat vuorovaikutussuhteen läheisempänä kuin aktorit. Aktorien näkökulmasta mentoreita pidetään enemmän arvostettuina vanhempina henkilöinä kuin isällisinä tai veljellisinä tukihenkilöinä. Kärjistetysti aktorit näkevät mentorin lähinnä ryhmän-ohjaajana, joka valvoo ja ohjaa keskustelua, mutta ei ole ryhmän aktiivinen jäsen. Tutkimuskirjallisuuden perusteella ryhmämentoroinnin oppimisympäristöä edistää se seikka, että kaikki ryhmän jäsenet pitävät mentoria kiinteänä osana ryhmää (Kaye & Jacobson 1995, 24–26).

Aktori on tutkimusaineiston perusteella aktiivinen osallistuja, jonka tehtävänä on keskustella ja kuunnella sekä reflektoida käsiteltäviä asioita ja myös pyrkiä oppimaan keskusteluista. Aktorilla on päärooli mentoroinnin onnistumisen kannalta, koska mentoroinnilla nimenomaan pyritään tukemaan aktorin oppimista. Aktorin rooli ymmärretään jokaisen osapuolen näkökulmasta samalla tavalla. Erot syntyvät ryhmämentorointiin osallistuvien muiden aktorien roolien ymmärtämisessä. Mentorit pitävät muiden aktorien toimintaa tärkeämpänä kun aktorit itse. Aktoreille ryhmä on enemmänkin tuttu ja turvallinen ympäristö keskustella kuin oppimisen tuki tai uusien näkökulmien antaja. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos ei korosta erityisemmin muiden aktorien roolia. Tutkimuskirjallisuuden (Heikkinen ym. 2008, 213–214) perusteella ryhmämentoroinnin vahvuutena ovat muut aktorit, jotka mahdollistavat tehokkaamman oppimisen ja erilaiset näkökulmat. Oppiminen voi olla myös tiedostamatonta. Aktorien haastattelujen perusteella henkilö, joka hieman poikkesi kokemuksensa ja ikänsä puolesta keskivertokadetista, osasi arvostaa muiden aktorien eli vertaisten mielipiteitä ja heiltä saatua tietoa enemmän kuin muut haastatellut kadetit.

Tutkimuskirjallisuuden perusteella (mm. Owen 2011, 19; Juusela ym. 2000, 40) organisoidussa mentoroinnissa ohjauksen merkitys on suuri. Tällä hetkellä ohjaussuhteen Maanpuolustuskorkeakoululla katsotaan olevan kunnossa. Kaikki osapuolet olivat samaa mieltä siitä, että organi-

saatio antaa asetetuilla tavoitteilla mentorien toiminnalle reunaehdot ja mentorit ohjaavat ryhmäkeskusteluja parhaaksi katsomallaan tavalla. Tämän kaltaiseen järjestelyyn oltiin tyytyväisiä ja sitä tukee myös tutkimuskirjallisuus. Mentorin persoonallinen ohjausote parantaa oppimista ja mentorointiin ei ole yhtä toimivaa ja kaikille sopivaa konseptia (Karjalainen ym. 2006, 96). Ohjauksen onnistumisen edellytys on molemminpuolinen luottamus, joka takaa kadeteille tasavertaiset lähtökohdat oppimiseen. Mentorit sitoutuvat laitoksen tavoitteisiin ja myös sitoutuvat käsittelemään annettuja teemoja ohjeiden mukaisesti. Ohjaaja sitoutuu luottamaan mentorien asiantuntemukseen ja ammattitaitoon.

Yksi tärkeimmistä ohjauksen osa-alueista on yhteinen käsitys tavoitteista ja niiden ymmärtämisestä sekä niihin pyrkimisestä (Härkönen 2003; Ristikangas ym. 2014). Tärkeintä on, että tavoitteet ovat samansuuntaiset organisaation tavoitteiden kanssa. Tutkimustulosten perusteella tavoitteet ovat tutkijan tulkinnan mukaan samansuuntaisia, mutta tavoitteet eivät ole täysin yksiselitteisiä. Eniten epäselvyyttä tavoitteiden ymmärtämisessä oli aktoreilla. Tavoitteita tulisi selkeyttää ja niiden tiedottamista parantaa. Koska tavoitteet ovat onnistumisen kannalta tärkeitä, niiden ymmärrettävyydestä tulisi varmistua ennen mentoroinnin aloittamista ja tarvittaessa muistuttaa niistä mentorointiprosessin aikana. Tämä on tärkeää, koska tutkimuksen perusteella mentorointi perustuu luottamukseen ja tavoitteiden tarkempaa toteutumista ei pystytä valvomaan tai tarkastamaan. Mentoroinnille asetettuja tavoitteita ei mainita mentorien tai aktorien opetusmateriaalissa. Tavoitteiden olisi hyvä olla tarvittaessa nähtävillä. Mentoroinnin sekä opintojakson tavoitteiden erilaisuus pitää ymmärtää.

Haastatellut mentorit eivät pääsääntöisesti koe tarvitsevänsä tutkimuskirjallisuudessa esiintuvia erityistä tukea, vaan toivovat tulevansa arvostetuiksi muiden osapuolten taholta. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että mentorit olivat hyvin kokeneita mentoreita. Valmistavista mentorointikoulutuksista saatujen kokemusten perusteella koulutuksen sisältöä on kuitenkin mahdollista kehittää. Valmennustilaisuuden materiaali sisältää tutkimuskirjallisuudessa esitellyt aiheet, mutta haasteeksi tulee mentorien vähäinen vaihtuvuus. Kokeneet mentorit eivät ole kiinnostuneita joka vuosi toistuvista tuttuja ja samoja asioita käsittelevistä koulutuksista ja info-tilaisuuksista. Tämän vuoksi tilaisuudet muuttuivat usein käytännön asioiden selvittelyksi, joka ei palvele uusien mentorien perehdytystä parhaalla mahdollisella tavalla. Mentorien vaihtuvuuden ollessa pieni valmennuksen sisältöä voitaisiin tarkastella uudelleen. Kerätyn palautteen perusteella uudet mentorit olisivat kaivanneet kattavampaa valmistavaa koulutusta. Heidän mukaansa yleisesti oletettiin, että kaikki mentorit olisivat olleet vuosia mukana toiminnassa tai sitten oletettiin, että uudet mentorit perehtyisivät asiaan kokeneemman mentorin työparina.

Valmennuspäivä voisi koostua tulevaisuudessa esimerkiksi yhteisestä osuudesta sekä lisäksi koulutuksesta erikseen uusille ja vanhoille mentoreille. Kokeneemmilla mentoreilla voisi olla vuosittain vaihtuvaa täydennyskoulutusta. Sen aiheena voisi olla esimerkiksi erään mentorin ehdottama, ulkopuolisen asiantuntijan pitämä koulutus vuorovaikutustaitojen kehittamisestä tai jokin muu mentoroinnin ideaa tukeva koulutus. Mentorit ovat haastattelujen perusteella halukkaita kehittämään itseään, joten tällainen vaihtelu voisi tuoda valmennustilaisuuksiin uutta sisältöä. Järjestely ei vaadi suuria lisäresursseja.

Mentoroinnin haasteiden ja onnistumista tukevien asioiden tunnistaminen edesauttaa mentoroinnin onnistumista (Young & Perrewé 2000, 205). Maanpuolustuskorkeakoulun ryhmämentoroinnin ongelmana tuotiin esiin mentoroinnin jakautuminen liian pitkälle ajanjaksolle, valmistavan materiaalin puuttuminen, tilojen sopimattomuus, keskustelujen epäselvät tehtävänannot sekä mentorien monimutkainen hallinto ja rekrytointi. Mentorointikeskustelujen haasteita ovat mentorien ja aktorien erilaiset persoonat sekä aktorien aktiivisuuden lisääminen. Yhtenä ongelmana voidaan tutkimusaineiston perusteella pitää mentoroinnin tavoitteiden toteutumisen mittaamista. Haastatteluissa tuli esille samoja käytännön asioita, joita on esitetty jo palautteenannon yhteydessä.

Tutkija pitää tärkeimpänä haasteena mentorin ja aktorien välistä kiinteyttä, joka tuli jo aikaisemmin esiin käsiteltäessä mentorin roolia. Vuorovaikutussuhde on mentoroinnin ydin myös muodollisessa mentoroinnissa, jossa aktori ei voi valita itse omaa mentoriaan (Heikkinen ym. 2008, 214–215). Tulosten perusteella mentorin ja aktorien ryhmäkiinteyks on koettu haasteelliseksi ja silloin aktorin ja mentorin välinen suhde jää etäiseksi. Haastatteluiden perusteella ryhmäkiinteyks nähdään usein vain kadettien välisenä kiinteytenä ja mentorin koetaan olevan sen ulkopuolella. Tulisikin pohtia, miten mentorin ja kadettiryhmän kiinteyttä voitaisiin parantaa. Mentorien kokemusten perusteella kiinteyks mentorin ja kadettien välillä on vähentynyt uudistetun opetussuunnitelman seurauksena, koska mentorointi on jakaantunut pidemmälle aikavälille. Ratkaisuna voisi olla mentoroinnin laajentaminen johtamisen opintojen ulkopuolelle, kuten niihin oppiaineisiin, jotka ovat samassa moduulissa johtamisen opintojaksojen kanssa. Tällä ratkaisulla mentorointitapaamisten välit pysyisivät lyhyinä ja mentorin sekä aktorin välinen vuorovaikutus ei katkeaisi niin pitkäksi ajaksi.

Mentorointi on vaikeaa ilman riittävää määrää mentoreita. Tämän vuoksi tutkija nostaa haasteista esiin myös mentorien rekrytoinnin. Rekrytoinnin onnistumiseksi tulisi markkinointiin ja mainostamiseen panostaa enemmän, koska mentoroinnin palkkiot eivät houkuttele toimintaan.

Tällä hetkellä rekrytointi perustuu pääasiassa kadettikunnan lehdessä olevaan hakuilmoitukseen sekä mentorien itse suorittamaan rekrytointiin. Mikäli mentorointi koetaan tärkeäksi ja siihen halutaan panostaa, voisi miettiä rekrytoinnissa yhteistyötä Upseeriliiton kanssa. Upseeriliitto esimerkiksi pitää tilaisuuksia lähiaikoina reserviin siirtyville upseereille (upseeriliiton www-sivut, luettu 16.2.2017), joissa mentorointia voitaisiin markkinoida. Potentiaalisia mentoreita Suomessa riittää, sillä seuraavan viiden vuoden aikana (2017–2022) eläkkeelle jää yli 800 upseeria. Myös kadettiapiirien kautta voitaisiin mentorointia markkinoida. Kysymys on ehkä enemmänkin siitä, koetaanko mentorointi niin tärkeäksi toiminnaksi, että sitä halutaan mainostaa muullakin tavalla kuin vain pienellä lehtimainoksella ammattilehdessä.

Haastattelujen perusteella yhtenä haasteena voidaan nähdä ohjaajan roolin ”haasteellisuus”. Tätä ei tuotu suoranaisesti esiin, mutta se oli selkeästi tulkittavissa sekä ohjaajan, että mentorien haastatteluista. Sotilasorganisaatiossa vaikuttaa taustalla hierarkkinen organisaatiokulttuuri, jossa sotilasarvolla ja asemalla on merkitystä. Evp-upseerit ovat pääosin korkean sotilasarvon omaavia, vahvoja persoonia, joilla on selvät mielipiteet ja näkemykset. Evp-upseerit tiedostavat oman roolinsa mentoreina ja ymmärtävät myös sen, että nuorehkon upseerin tehtävä mentoroinnin ohjaajana ei ole helppo.

Ohjaajan tehtävä vaatii hyviä vuorovaikutustaitoja ja kykyä kuunnella sekä kommunikoida ihmisten kanssa. Mentorien vaihtuvuus on vähäistä ja pitkään mukana olleilla mentoreilla on kokemukseen perustuva näkemys mentoroinnin toteutustavasta. Uudistusten läpivieminen voi ohjaajalle olla haasteellista tai ainakin se vaatii hyvää markkinointia ja hyviä perusteluita. Ohjaajan vaihtuessa muutaman vuoden välein riskinä on, että pitkään mukana olleet vahvat ja kokeneet mentorit urauttavat mentoroinnin ja uudistuksia ei saada aikaan.

Organisaation näkökulmasta tuleekin tarkastella kriittisesti mentorointiprosessin toteutusta, eli onko mentorointi ajan tasalla ja onko sitä kehitetty kokemusten perusteella. Mentorointi on jatkuvasti kehittyvä ja uudistuva menetelmä, jonka ydinajatus on sama, mutta prosessin tulisi kehittyä organisaation ja tarpeiden mukana (Kram & Ragins 2007, 683). Tulosten perusteella nykyinen hajautettu mentorointi ei enää mahdollista luottamukseen ja ystävyyteen perustuvaa vuorovaikutteista oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkimusaineiston perusteella mentoroinnin onnistumisen edellytyksenä pidettiin mentorin persoonaa ja toimintaa, aktorin toimintaa sekä ryhmän ilmapiiriä ja ryhmäkiinteyttä. Mentorin tulee olla kokemuksensa ja taustansa vuoksi arvovaltainen, persoonaltaan helposti lähestyttävä

ja sosiaalinen henkilö, joka tulee kaikkien kanssa toimeen. Mentorin toiminnassa korostettiin ryhmäkeskustelun ohjaamisen taitoa, missä tulisi löytää sopivan aktiivinen rooli. Aktorin toiminnassa painottuivat aktiivisuus, motivaation osoittaminen ja halu oppia. Ilmapiirin osalta on tärkeää luottamuksellisuus ja tasapuolisuus. Oikeanlaisen ilmapiirin rakentamiseen vaikuttavat yhdessä sovitut ja hyväksytyt pelisäännöt, ryhmän kokoonpano sekä ryhmäkiinteys. Esiin tuodut asiat ovat samankaltaisia kuin edellä esiteltyt mentoroinnin haasteet. Tämä vahvistaa näkemystä siitä, mihin asioihin organisaation tulisi kiinnittää huomiota mentoroinnin järjestämisessä. Onnistumista tukevat asiat ovat myös samankaltaisia kuin tutkimuskirjallisuudessa esitetyt hyvän mentorointisuhteen ja ohjauksen ominaisuudet (mm. Kupias & Salo 2014, 120–122; Ristikangas ym. 2014, 147).

Onnistumista tukevista asioista tutkija haluaa nostaa esiin ryhmäkokoonpanon, koska nyt tutkimuksessa saadut tulokset eroavat mentorien vuonna 2009 kirjoittaman artikkelin sisällöstä (Vaahtolammi, Grönberg, Hiltunen, Loikkanen, Pentti & Tervo 2009). Nyt tehdyn tutkimuksen perusteella kadettien ryhmämentoroinnissa eri puolustushaarojen sekoittaminen koettiin hyvänä ja näkökulmia avartavana keinona. Ryhmää voidaan pitää heterogeenisena, kun siinä on edustajia jokaisesta puolustushaarasta. Tulosten perusteella toimintaympäristöjen ja organisaatiokulttuurin erot rikastuttavat keskusteluja ja antavat niihin uusia näkökulmia. Kadettien mentoroinnin kokemuksia käsittelevässä, edellä mainitussa artikkelissa on tuotu esiin eriävä mielipide. Siinä esitetään, että optimaalisen opintotuloksen saavuttamiseksi on hyvä muodostaa ryhmät ja niiden mentorit samasta puolustushaarasta. Perusteluna oli, että silloin puolustushaarojen johtamiskulttuurien ja toimintatapojen sekä toimintaympäristöjen erot voidaan parhaiten huomioida ja hyödyntää ryhmäkeskusteluissa. (Vaahtolammi ym. 2009, 38.)

Tutkimuskirjallisuus tukee nyt tehdyssä tutkimuksessa saatuja tuloksia. Heterogeeninen ryhmä voi olla keskustelujen kannalta hedelmällisempi kuin homogeeninen ryhmä (Heikkinen ym. 2008, 215). Heterogeenisissä ryhmissä jokaisella jäsenellä on omat vahvuutensa ja asiantuntijuutensa, jolloin ryhmä voi hyödyntää suurempaa tietovarantoa (Tuominen 2010, 220). Molemmat näkökulmat ovat todennäköisesti oikeanlaisia, jos huomioidaan erilaiset tavoitteet. Ryhmien kokoonpanojen muodostamisessa tulisikin miettiä, tavoitellaanko toiminnalla ilmiöiden laajempaa ymmärtämistä vai tulevaan toimintaympäristöön valmistavaa ajattelua.

Mentoroinnin ydinajatus on saada aikaan oppimista, joka näkyy vasta tulevaisuudessa. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida päätellä, minkälaisia hyötyjä aktorit saavat mentoroinnista tu-

levaisuuden työelämää varten. Tutkimuksessa selvisi kuitenkin useita välittömiä hyötyjä jokaiselle osapuolelle. Organisaation saama hyöty on opetuksellinen ja upseerikasvatuksellinen. Mentorointi mahdollistaa opiskelijoiden vuorovaikutteisen opetuksen, jolla saadaan kaikki osallistumaan opetukseen. Mentorointi toimii osana upseerikasvatusta välittämällä ammatti-identiteettiä, yhteisiä arvoja ja perinteitä sekä vahvistamalla kadettiupseerien ketjua. Mentoroinnin avulla myös laajennetaan kadettien käsitystä tulevasta ammatista ja sen monipuolisuudesta. Aktorit saavat mentoroinnista oppia johtamisesta teorian ja käytännön kokemusten kautta, uusia näkökulmia sekä upseerikasvatusta. Näiden lisäksi mentoroinnin koettiin kehittävän kadettien vuorovaikutustaitoja. Mentorit saavat mentoroinnista teoreettista oppia johtamisesta, vuorovaikutussuhteen nuorten ihmisten kanssa sekä yhteyden Puolustusvoimiin ja uusia näkökulmia johtamisen tarkasteluun. Mentorien saamista vaikutuksista merkittävimpänä pidettiin vuorovaikutusta nuorten ihmisten kanssa, mikä on erittäin positiivinen kokemus. Mentoreille oli myös tärkeää, että he kokevat olevansa hyödyllisiä. Myös työelämän aikana muodostunutta ammattitaitoa haluttiin hyödyntää ja jakaa kokemuksista nuorille.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että mentorointi koettiin hyväksi opetusmenetelmäksi, joka mahdollistaa opettajalle erilaisten oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien hyödyntämisen. Tätä tukee myös McDowall-Longin (2004, 519) näkemys siitä, että mentorointi on moniin kouluttamisvaihtoehtoihin verrattuna edullinen, tehokas sekä eri tilanteisiin ja tarkoituksiin sopiva menetelmä. Edellä esiteltyjä tuloksia kannattaa hyödyntää mentorien ja aktorien motivoinnissa ja toiminnan suunnittelussa. Tulokset tukevat sitä seikkaa, että mentorointi ei ole vain yksipuolista oppimista, vaan siitä hyötyvät kaikki osapuolet.

Mentoroinnin suunnittelussa tulee tämän tutkimuksen perusteella huomioida yhteinen käsitys mentoroinnista ja sen tavoitteista. Taustalla vaikuttavat teoriat on hyvä tuntea siitä syystä, että niistä voidaan kehittää omalle organisaatiolle sopiva sovellus. Ohjauksen tulee antaa tukea, arvostusta ja kehittävää palautetta sekä taata riittävät resurssit toiminnalle. Organisaation on tarkasteltava toteutettavaa mentorointia kriittisesti, koska mentoroinnin mittaaminen on hankalaa ja riippuvaista mittaajan näkökulmasta. Pää tavoitteen ollessa oppimisen ja kehittämisen tukeminen, ei mentorointia voida kuitenkaan toteuttaa väärin. On vain erilaisia toteutustapoja, jotka onnistuvat vaihtelevalla menestyksellä. Onnistumista edistetään tunnistamalla ja huomioimalla oman organisaation mentoroinnin haasteet ja onnistumista tukevat asiat. Mentorointi on tämän tutkimuksen perusteella hyödyllistä ja se tukee oppimista. Kuitenkin vielä voisi miettiä, miten toimintaa tulevaisuudessa voitaisiin tehostaa ja siten ottaa siitä enemmän irti.

7 POHDINTA

Tässä luvussa pohditaan toteutettua tutkimusta ja tarkastellaan sen luotettavuutta. Pohdinnassa verrataan tutkimuksen tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin ja selvitetään, onko tutkimus lisännyt uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Tutkija esittää myös tutkimusprosessin aikana heränneitä uusia ideoita tai ajatuksia aiheen jatkotutkimusmahdollisuuksista. Lisäksi luvussa käsitellään tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Luotettavuutta arvioidaan fenomenologisen tutkimuksen kriteerien avulla.

7.1 Mentorointi tutkimuskohteena

Mentoroinnin monitahoisuus paljastui tutkijalle nopeasti tutkimusprosessin alussa. Aluksi mentorointi näyttäytyi käytännönläheisenä ja myös kirjallisuus käsitteli pääasiassa käytännön ohjeita mentoroinnin toteuttamiseksi. Aihetta käsittelevien väitöskirjojen lähteiden avulla tutkija pääsi mentoroinnin tieteellisen tutkimuksen maailmaan, josta selvisi mentoroinnin monimuotoisuus. Mentorointi voi olla tavoitteellista, vapaamuotoista, organisoitua tai siltä väliltä. Mentoroinnilla voidaan tavoitella oppimista, johtamisen kehittämistä tai urakehityksen etenemistä. Mentoroinnin tutkimisen mahdollisuudet tuntuivat paisuvan hallitsemattoman suuriksi ja tutkijan oli pakko hyväksyä se, ettei hän pystyisi käsittelemään mentorointia kokonaisuutena. Tämän vuoksi tutkimuskysymykset rajattiin tutkimuskohteen erityispiirteiden mukaisesti. Tutkijan ymmärrettyä, että mentorointi on jokaisessa organisaatiossa omanlaisensa ja sen tavoitteet ovat erilaisia, tutkimuksen tekeminen helpottui. Tieteellistä tutkimusta helpotti tavoiteltavan päämäärän tiedostaminen.

Tällä tutkimuksella pyrittiin selvittämään niitä kokemuksia, joita kadettien mentoroinnista on saatu. Tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä asioista, jotka tulisi huomioida mentorointia suunniteltaessa ja järjestettäessä. Aiheesta ei ole tässä toimintaympäristössä tehty aikaisemmin tutkimusta ja sen vuoksi siitä haluttiin kokonaisvaltainen kuva. Mentoroinnista oli kuitenkin kerätty palautetta ja sitä haluttiin syventää keräämällä aineistoa haastattelujen avulla. Verrattaessa saatuja tuloksia tutkimuskirjallisuuteen, saadut tulokset vaikuttavat samansuuntaisilta. Tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin huomioitava haastateltavien määrän rajallisuus. Kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi tutkimusasetelmaksi valittiin aineistotriangulaatio. Triangulaatio yhdistettynä haastatteluihin kuitenkin rajoitti tiedonlähteiden määrää. Esimerkiksi mentorien näkökulma on vain kokeneiden mentorien näkökulma. Mentoripalautetta tarkasteltaessa kokeneiden

ja uusien mentorien mielipiteet olivat helposti tunnistettavissa. Palautteiden perusteella kadettien mielipiteet ovat kuitenkin hyvin samankaltaisia. Organisaation näkökulma taas perustuu yhden henkilön mielipiteeseen. Triangulatiivinen asetelma pakotti tutkijan valitsemaan, haluaako hän suuren otannan kyselyllä vai pienemmän otannan haastatteluilla. Haastattelu tuntui paremmalta vaihtoehdolta, koska taustalla olivat kuitenkin palautteet, joista kyettiin tekemään alustavia johtopäätöksiä mentoroinnin kokemuksista.

Tutkijan arvion mukaan saadut tutkimustulokset eivät poikkea kovinkaan paljon siviilioppilaitoksissa tehtyjen samankaltaisten tutkimusten tuloksista. Suurimmat erot tuloksissa johtuvat mentorointitavan, toimintaympäristön ja -kulttuurin eroista. Suurin osa siviilipuolen samankaltaisista tutkimuksista tarkastelee parimentorointia, joissa esimerkiksi mentorointisuhde on suuremmassa roolissa kun ryhmämentoroinnissa. Sotilasorganisaatiossa korostuvat perinteet, yhteisöllisyys ja tasapuolisuus, kun taas siviilipuolella painotetaan lahjakkaiden yksilöiden urakehitystä ja sen kehittämistä. Yhteistä molemmille toimintaympäristöille ovat mentoroinnin periaatteet, kuten esimerkiksi tavoitteellisuus, vastavuoroisuus ja vuorovaikutuksen merkitys. Toimivan mentorointikonseptin luominen edellyttää toimintaympäristön erityispiirteiden huomioimista, selkeää yhteistä ymmärrystä siitä, mihin mentoroinnilla pyritään sekä jonkinlaista tulosten mittaria tai toimivaa arviointimenetelmää. Mentorointi koetaan yksimielisesti hyödylliseksi tavaksi siirtää kokemuksen perusteella saatua osaamista. Onnistunut mentorointi kuitenkin edellyttää oman toimintaympäristön riskien ja epäonnistumiseen vaikuttavien tekijöiden tunnistamista ja niihin reagoimista.

Luetun kirjallisuuden perusteella tutkija sai käsityksen, että mentorointi on tulevaisuudessa entistä tärkeämpää osaamisen kehittämiseksi. Henkilöstökulujen vähentäminen ja toiminnan tehostaminen korostavat entisestään ammattitaitoisen ja osaavan henkilöstön merkitystä. Kallista ja vuosien aikana kertynyttä osaamista ei kannata tuhlaa tai menettää henkilöstön eläköitymisen myötä. Vaikka Puolustusvoimissa upseerien siirtyminen organisaation ulkopuolelle on vähäisempää kuin osaavan henkilöstön siirtyminen siviilipuolella, hyvin suunniteltu mentorointi on varmasti silti arvokasta myös Puolustusvoimille. Toisaalta upseerien siirtyminen organisaation sisällä on jatkuvaa, joten mentorointia voitaisiin hyödyntää siitäkin näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen avulla on saatu uutta tietoa mentoroinnin käyttämisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä kadettien johtamisen opinnoissa. Tutkimukseen on ryhdytty siksi, että toiminnasta kerätyille palautteille haluttiin saada sitä tukevaa tietoa. Uusi tieto auttaa paremmin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja sen luonnetta. Tiedon avulla voidaan löytää keinoja ongelmien

ratkaisemiseksi, toiminnan kehittämiseksi tai laajentamiseksi. Tämän tutkimuksen avulla voidaan huomioda sellaiset olennaiset seikat, joihin onnistuneen mentoroinnin järjestämiseksi on kiinnitettävä huomiota. Toivottavasti tämä tutkimus antaa myös järjestävälle organisaatiolle välineitä tarkastella nykyisen mentoroinnin tarkoituksenmukaisuutta ja myös herättää uusia ajatuksia sekä monipuolistaa aikaisempaa kuvaa mentoroinnista. Mentoroinnilla on kestävä ydin, jonka avulla arvokas henkinen pääoma voidaan säilyttää organisaatiossa myös tulevaisuudessa.

7.2 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen pohjalta esitettävät mahdolliset jatkotutkimusaiheet voidaan jakaa kahteen eri teemaan, mentoroinnin vaikutusten mittaamiseen ja upseerikasvatuksen tutkimiseen. Mentoroinnin tutkimiseen sopii laadullisen tutkimuksen lisäksi määrällinen tutkimus, kuten kansainvälinen mentorointitutkimus osoittaa. Kotimaiset tutkimukset ovat pääasiassa laadullisia (ks. Liite 1) ja tutkija kokee, että määrällisen tutkimuksen avulla mentorointitutkimukseen saataisiin uudenlainen näkökulma. Määrällisellä tutkimuksella voidaan tukea laadullisesta tutkimuksesta saatuja tuloksia tai päinvastoin. Erityisen hyvin määrällinen tutkimus sopisi esimerkiksi mentorointiasenteiden tai syy-seuraus-suhteiden tutkimiseen.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että mentoroinnin vaikutusten mittaus on haastavaa. Mentorointiohjelma tarvitsee kuitenkin jonkinlaisen palaute- tai seuranta järjestelmän, jotta mentoroinnin hyödyllisyys voidaan todeta. Mentoroinnin arviointiin, vaikutusten mittaukseen ja standarsointiin on kehitetty kansainvälisesti erilaisia mittausmenetelmiä, kuten esimerkiksi International Standards for Mentoring Programmes in Employment -organisaation (ISMPE) toimesta. Mentorointistandardit on kehitetty lukuisten organisaatioiden saamien kokemusten perusteella. (Ristikangas ym. 2014, 202–204.) Tutkimuksen avulla voitaisiin kehittää Maanpuolustuskorkeakoulun toimintaympäristöön soveltuva mittari tai mentorointiohjelman arvioinnin onnistumista mittaava työkalu.

Toinen mielenkiintoinen mentoroinnin vaikutusten tutkimusaihe on mentoroinnin pitkällä aikavälillä ilmenevät vaikutukset. Tutkimuskirjallisuuden perusteella mentoroinnin tärkeimmät vaikutukset näkyvät vasta tulevaisuudessa työelämässä. Tällaisia vaikutuksia voitaisiin tutkia pitkittäistutkimuksen avulla, jossa tutkitaan muutosta ja kehitystä vuosien kuluessa. Tutkimuksen perustuessa saman tutkimuskohteen seuraamiseen usean vuoden ajan, sen toteuttaminen vaatii väitöskirja -tasoista tutkimusta tai jonkinlaisen tutkijaryhmän muodostamista.

Tämän tutkimuksen perusteella mentoroinnin koettiin olevan tässä toimintaympäristössä myös osa upseerikasvatusta. Upseerikasvatus on tärkeä osa upseerien koulutusta, koska kadettikoulun yksi tehtävä on ohjata kadettien kasvua arvomaailmaltaan ja moraalikäsitykseltään yhteiskunnan odotukset täyttäviksi upseereiksi (Maanpuolustuskorkeakoulu 2016b, 22). Määrällisen tutkimuksen avulla voitaisiin tutkia esimerkiksi upseerien arvojen ja asenteiden välittymistä mentoroinnin avulla. Tämä voitaisiin toteuttaa vertailevalla tutkimuksella, jossa kadettien arvoja ja asenteita mitattaisiin mentoroinnin alkaessa ja sen päättyessä. Tutkimuksen yhteydessä tulisi myös mitata evp-upseerien arvoja, jolloin voitaisiin todeta arvojen samankaltaisuus. Upseerikasvatus on ainutlaatuinen tutkimuskohde ja Maanpuolustuskorkeakoulun toimintaympäristön erityispiirre.

7.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu sisältää yleensä aiheen eettinen oikeutuksen, kohteena olevien ihmisten kohtelun (Hirsjärvi ym. 2005, 26–27) ja tiedon käsittelyn (Pohjola 2007, 11). Eettisesti tehdyn tutkimustyön edellytyksenä on rehellinen työskentely ja tulosten raportointi. Tutkimusaiheesta riippuen tutkimuksen tulokset voivat aiheuttaa myös eettisiä haasteita (Pohjola 2007, 11). Tutkija on työn edetessä havainnut, että tieteellisesti hyväksytyn tutkimuksen tekeminen vaatii itsekuria, kriittistä reflektointia ja kovaa työntekoa. Tutkija on punninnut valintoja tehdessään eri vaihtoehtojen vaikutuksia tuloksiin. Niistä voidaan mainita esimerkiksi tutkimuksessa haastateltujen henkilöiden valinta. Onko eettisesti oikein valita tutkimukseen opintojakson johtajan ehdottamia henkilöitä vai vääristääkö se tuloksia tai rikkooko se haastateltavien anonyymiyttä? Tutkija koki, että tutkimuksessa aikaisemmin kuvatulla eliittivalinnalla todennäköisesti parannetaan tiedon saannin mahdollisuutta ja se on eettisesti hyväksyttävää silloin, kun sopivista henkilöistä annetaan pooli. Annetusta poolista tutkija voi itse valita haastateltavat. Silloin anonyymiyys säilyy ja opintojakson johtaja ei suoranaisesti vaikuta informaation lähteisiin.

Tutkimusaiheen valintaa on perusteltu raportin alussa. Mentorointi ei ole kovin sensitiivinen aihe, koska tutkimuksessa ei käsitellä erityisen henkilökohtaisia asioita. Tämän vuoksi tutkija ei näe aiheen tutkimiselle eettisiä esteitä. Tämän tutkimuksen näkökulmasta tärkeämpää on, mitkä asiat tulisi ottaa huomioon ihmisten ollessa tutkimuskohteina. Hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti osallistuville henkilöille on kerrottu mahdollisimman avoimesti tutkimuksen toteutuksesta ja tulosten käytöstä. Kaikille kohdehenkilöille on korostettu tutkimukseen osallistumi-

sen vapaaehtoisuutta ja henkilöiden anonyymiutta. Haasteltujen henkilöllisyydet ovat ainoastaan tutkijan tiedossa lukuun ottamatta organisaation edustajaa, joka on valittu hänen oman esimiehensä suosittelemana. Erityisen tärkeää oli korostaa kadeteille vapaaehtoisuutta, koska he voivat ensimmäisen vuoden opiskelijoina olettaa osallistumisen olevan pakollista. Kadeteille oli myös tuotava selkeästi esiin, että he voivat kertoa myös negatiivisia asioita ja kokemuksia. Jokaisella on oikeus omaan mielipiteeseensä, eikä tutkija tai organisaatio voi sitä tuomita.

7.4 Luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen luotettavuuden pohdinnalla pyritään saamaan vahvistusta sille, etteivät tutkimustulokset ole satunnaisten asioiden seurausta (Metsämuuronen 2006, 200). Tutkimuksissa pyritään välttämään virheitä, mutta tulosten luotettavuus kuitenkin vaihtelee tutkimusten välillä (Hirsjärvi ym. 2005, 216). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on useita eri koulukuntia ja arviointia voidaan tehdä monella tavalla (Metsämuuronen 2006, 200–207; Kananen 2008, 123–125; Hirsjärvi ym. 2005, 217; Tuomi & Sarajärvi 2013, 135–137). Vaikka tapoja ja termejä on useita, luotettavuuden arvioinnin asiasisältö on kuitenkin sama (Kananen 2015, 352). Kaikissa tavoissa arvioidaan jollakin tavalla tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä (Hirsjärvi ym. 2005, 217). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan erityisesti fenomenologiseen tutkimukseen sopivien kriteerien kautta. Näitä kriteerejä ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuus ja perustelu, tiedon laatu, metodien yhdistäminen ja tutkijan vastuullisuus (Metsämuuronen 2006, 201–204). Tutkija on arvioinut työnsä luotettavuutta koko tutkimusprosessin ajan kiinnittämällä erityisesti huomiota menetelmäkirjallisuudessa esiin tulleisiin haasteisiin ja tekemällä havaitsemistaan luotettavuusongelmista muistiinpanoja. Kokonaisuuden luotettavuuden kannalta jatkuva tarkkailu ja arviointi on olennaista (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden lähtökohtana on tutkimusmenetelmien ja tutkittavan ilmiön yhteensopivuus. Pelkästään tutkimusmenetelmästä ei voida päätellä tutkimuksen luotettavuutta, vaan koko tutkimusprosessin on oltava johdonmukainen ja siinä tehdyt valinnat on perusteltava (Metsämuuronen 2006, 200). Tutkija on pyrkinyt toimimaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa systemaattisesti. Tutkijan arvion mukaan työssä käytetyt menetelmälliset valinnat ovat perusteltuja ja johdonmukaisia. Haasteena on ollut prosessin aikana kasvanut ymmärrys mentoroinnista, mikä on pakottanut tarkastelemaan aiheen rajausta ja tutkimuskysymyksiä uudelleen. Tutkijan tekemät muutokset tutkimuksen perustassa ovat vaikuttaneet johdonmukaisuuteen ja tutkija on prosessin aikana olettanut lukijan ymmärtävän hänen tekemänsä loogiset

valinnat. Työn luetuttaminen ulkopuolisilla henkilöillä ja valinnoista keskusteleminen on pakottanut tutkijan selkeyttämään tekemiään valintoja ja perustelemaan ne paremmin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2005, 217).

Tutkijan mielestä tärkein tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on tuotetun tiedon laatu. Tässä tutkimuksessa tiedon laatuun vaikuttavat keskeisimmin tutkimuskirjallisuus, aineiston kerääminen sekä aineistosta tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset. Lähdeaineiston laadukkuudella on merkitystä, koska tieto kumuloituu aikaisempaan tietoon ja tutkimukseen. Lähdemateriaalina käytettävää kirjallisuutta arvioitaessa on pyritty huomioimaan Hirsjärven teoksessa luetellut kohdat eli kirjoittajan tunnettavuus ja arvovalta, lähteen ikä sekä lähteen uskottavuus. Kirjoittajan tunnettavuutta ja arvovaltaa voidaan arvioida tarkastelemalla muiden kirjoittajien lähdeviitteitä sekä tieteellisten artikkelien lähdeviittauksia. Tämä on usein myös todiste lähteen uskottavuudesta. Silloin kun nimi ja teokset toistuvat usein tieteellisissä teoksissa, kirjoittajalla on todennäköisesti arvovaltaa asiassa. (Hirsjärvi ym. 2005, 102.) Tutkija suhtautui kriittisesti pro gradu -tutkielmiin huomattuaan niiden hyvin vaihtelevan tason. Tämän vuoksi tutkimukseen lähdemateriaalia on etsitty pääasiassa aiheeseen liittyvien tieteellisten artikkelien sekä väitöskirjojen lähdeluetteloista. Tutkija on myös pyrkinyt aina löytämään primäärilähteen, sillä aikaisempien tutkimusten tieto on saattanut muuttua työn tekijän oman tulkinnan ja näkökulman mukaan. Pääsääntöisesti käytetty lähdeaineisto on 2000-luvulta, mutta työssä on käytetty myös vanhempia lähteitä. Vanhempien lähteiden osalta tutkija koki, että niissä esitellyt asiat olivat edelleen ajantasaista tietoa ja niihin oli viitattu useassa tieteellisessä tutkimuksessa.

Tutkijan toiminta aineiston keräämisessä, esimerkiksi haastattelutilanteessa vaikuttaa merkittävästi tutkimuksessa tuotetun tiedon laatuun ja luotettavuuteen. Tutkimuksen laatua voidaan edistää tekemällä hyvä haastattelurunko, valmistautumalla hyvin haastattelutilanteeseen ja pitämällä haastattelupäiväkirjaa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 184–185). Jälkikäteen arvioitaessa tämän tutkimuksen haastattelutilanteissa olisi ollut useita kehitettäviä asioita. Kerättyä aineistoa litteroitaessa tutkija huomasi asettaneensa välillä kysymykset niin, että haastateltavan vastaus ei välttämättä perustunut omakohtaiseen kokemukseen. Tällaisessa tilanteessa on mahdollista, että haastateltava vastasi joihinkin kysymyksiin yleisluontoisesti. Nämä osiot on pyritty karsimaan pois tulosten analysoinnissa. Myös kokemusten reflektointi oli välillä haastavaa, etenkin kadettien osalta, koska viimeisestä mentorointikerrasta oli kulunut jo puoli vuotta. Tutkija koki välillä haasteelliseksi luoda sellaisen ilmapiiirin, joka tukisi reflektointia. Jälkeenpäin ajateltuna

kadettien haastattelujen aluksi olisi kannattanut esittää enemmän yleisluontoisia avauskysymyksiä, jolloin mentoroinnin kokonaisuus olisi palautunut paremmin mieleen. Tämä olisi voinut myös rentouttaa haastateltavia kadetteja, joiden olemuksessa näkyi pientä jännitystä.

Haastattelutilanteet kehittyivät kokemuksen karttuessa. Tutkija oppi kiinnittämään huomiota erityisesti siihen, että hän ei johdatellut haastateltavaa, vaan antoi haastateltavan itse esittää merkitykselliset asiat. Tulosten luotettavuuden kannalta oli hyvä, että mentorien haastattelut olivat ensimmäisinä, sillä mentorien johdattelu ei ollut helppoa. Mentorien haastatteluissa tutkija oppi tunnistamaan omasta haastattelutavastaan johdattelevan tyylin. Mikäli kadettien haastattelut olisivat olleet ensimmäisinä, tulokset voisivat olla erilaisia. Haastattelut olisi myös kannattanut litteroida ennen seuraavaa haastattelua, koska litteroinnissa oppi paljon haastattelusta ja sitä olisi voinut siten kehittää enemmän. Tämä oli alun perin tutkijan tarkoitus, mutta hän joutui siirtämään litteroinnit aikataulun vuoksi haastattelujen jälkeen.

Aineiston analysointi on keräämisen ohella keskeisimpiä tiedon laatuun vaikuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa analyysin haasteena on tulkita ihmisten kokemuksia oikein, koska tulkinta on aina yksipuolinen käsitys ilmiöstä (Kiviniemi 2015, 86). Tutkijan tehtävä on hahmottaa mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan ja niistä perusteista, joiden pohjalta hän on näihin päätelmiin päätenyt. Tulkintojen todenperäisyyttä on mahdoton osoittaa laadullisessa tutkimuksessa ja sitä voidaan arvioida vain niillä välineillä, jotka tutkija lukijalle tarjoaa. Lukija tekee niiden perusteella päätöksen, onko tutkijalle muodostunut uskottava käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Tulkintojen tekemiseen vaikuttaa myös tutkijan tiedon ja taidon lisääntyminen tutkimuksen edetessä. Tutkijan ollessa itse eräänlainen aineiston keruuväline, on luonnollista, että hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2015, 84). Tulkinnan tekeminen edellyttää aineiston jatkuvaa uudelleen lukemista ja tulkintojen varmistamista. Tärkeää on varmistua myös siitä, että tulkinta perustuu hankittuun aineistoon, eikä esimerkiksi teoriakirjallisuudesta saatuun tietoon. Lisäksi on varmistuttava siitä, että opintojaksopalaute ei sekoitu tutkijan mielessä haastatteluihin. Tämän vuoksi alkuperäisiin litterointeihin on palattu usein ja niistä on poimittu suoria haastatteluotteita tulkitun tekstin tueksi.

Usean metodin yhdistäminen lisää tutkimuksen luotettavuutta (Metsämuuronen 2006, 203). Tässä tutkimuksessa ei ole käytetty useita metodeita, mutta aineistolähtöisen triangulaation avulla pyritään samankaltaiseen vaikutukseen. Triangulaation katsotaan yleisesti parantavan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 142). Triangulaation käyttö ei kuitenkaan

takaa ehdotonta luotettavuutta ja sen käyttö ei ole ongelmaton. Tutkittavaa ilmiötä pystytään tarkastelemaan eri näkökulmista, mutta onnistumisen kannalta ilmiön tulkinnan ja analyysin pitää olla oikeita (Kananen 2008, 128). Triangulaation vahvuuksina pidetään sitä, että sen avulla voidaan voittaa henkilökohtaiset ennakkoluulot (Viinamäki 2007, 177). Tutkimuksen aikana tutkijalle kävikin näin. Haastateltaessa lähestymiskulmaltaan erilaisia tiedonlähteitä, tutkija tunnisti omat ennakkoluulonsa ja kykeni suhtautumaan objektiivisemmin käsiteltävään asiaan. Esimerkkinä voidaan mainita tutkijan pitäneen omiin kokemuksiinsa perustuen itsestään selvyytensä, että kahden mentorin läsnäolo samassa ryhmässä on hyvä asia. Tätä mieltä olivat myös kadetit ja ohjaaja. Mentorin näkökulmasta tarkasteluna näin ei kuitenkaan välttämättä ole, koska mentorien erilaisista persoonista johtuen, he eivät toimi aina yhdessä parhaalla mahdollisella tavalla ryhmän oppimisen edistämiseksi.

Triangulaation haasteena oli, että tutkimusaineisto oli paisua liian suureksi ja aloittelevalla tutkijalle vaikeasti hallittavaksi. Riskinä oli, että triangulaation käyttö pirstaloi eri tiedonlähteistä saadut tulokset erillisiksi osakokonaisuuksiksi. Toisaalta oli myös varottava sekoittamasta eri lähteiden tuloksia keskenään. Tutkimuksen edetessä tiedon laajuus ei enää tuntunut ahdistavalta, vaan triangulaation avulla kerättyä aineistoa oli helpompi käsitellä ja raportointi tuntui lopulta loogiselta. Tutkimuksessa triangulaation negatiivisimpana puolena oli, että sen käyttö rajasi eri tiedonlähteiden määrän suhteellisen pieneksi. Tämä kuitenkin mahdollisti tutkimusyksikköjen tarkastelun yksityiskohtaisesti, mikä taas mahdollisti yksilötason analyysin tekemisen (Viinamäki 2007, 188–189). Mikäli mentorointia olisi tutkittu vain yhden osapuolen näkökulmasta, niin silloin aineistoa olisi voitu kerätä useammalta saman otosryhmän henkilöltä.

Viimeisenä ja ehkä tärkeimpänä luotettavuuden arviointivälineenä on tutkijan vastuullisuus. Tutkija on loppujen lopuksi se henkilö, joka tekee tutkimuksessa päätökset ja valinnat. Tutkimusraporttia on mahdoton kirjoittaa niin perusteellisesti, että toinen henkilö pystyisi tarkastamaan kaikki tutkijan tekemät pienetkin valinnat (Metsämuuronen 2006, 203). Lisäksi fenomenologisessa tutkimuksessa on välttämätöntä kuvata avoimesti tutkijan asema ja suhde tutkimusaiheeseen (Metsämuuronen 2006, 198–199). Tutkija on pyrkinyt tiedostamaan ja neutralisoi-maan omat kadettikoulun aikana syntyneet ennakkokäsityksensä mentoroinnista ja tarkastelemaan asioita mahdollisimman objektiivisesti. Vaikka ennakkokäsitykset tiedostettiinkin, ne olivat yllättävän vaikeita sulkea pois esimerkiksi haastattelutilanteissa. Jälkeenpäin ajateltuna tutkijan olisi ehkä kannattanut osallistua etukäteen havainnoitsijana mentorointikeskusteluihin,

jolloin aikaisemmat muistikuvat ja kokemukset olisivat päivittyneet. Tutkija on kuitenkin tyytyväinen siihen, että hän onnistui tunnistamaan omat ennakkokäsityksensä ja se oli triangulaation ansiota.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy, 113–158.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Allen, T. D. 2007. Mentoring Relationships From the Perspective of the Mentor. Teoksessa Ragins, B. R. & Kram, K. E. The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc, 123–147.
- Allen, T. D., Eby, L., Poteet, M. L. & Lentz, 2004. Career Benefits Associated With Mentoring for Protégés: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*. Volume 89, Number 1, 127–136.
- Allen, T. D., Lentz, E. & Eby, L. T. 2006. Mentorship Behaviors and Mentorship Quality Associated With Formal Mentoring Programs: Closing the Gap Between Research and Practice. *Journal of Applied Psychology*. Volume 91, Number 3, 567–578.
- Allen, T. D., Poteet, M. L. & Burroughs, S.M. 1997. The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*. Volume 51, 70–89.
- Billett, S. 2003. Workplace mentors: Demands and benefits. *Journal of Workplace learning*. Volume 15, 105–113.
- Bozeman, B. & Feeney, M. K. 2007. Toward a Useful Theory of Mentoring. A Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society*. Volume 39, Number 6, 719–739.
- Chao, G. 1997. Mentoring Phases and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*. Number 51, 15–28.
- Denzin, N. 2009. The Research act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. United States of The America: A Division of Transaction Publishers.
- Eskola, J. & Suonranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- European Mentoring & Coaching Council (EMCC) [www-sivut. http://www.emccouncil.org/eu/en/research/about_research](http://www.emccouncil.org/eu/en/research/about_research) (Viitattu 14.12.2016).
- Fontana, A. & Frey, J. H. 1994. Interviewing. The Art of Science. Teoksessa Denzin, L. Handbook of Qualitative Research. The United States of America: Sage Publications, Inc. 361–376.
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P., Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus*. Numero 3, 205–217.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Härkönen, P. 2003. Opettajatuutorin käsikirja. Tuutori-, alumni- ja mentoritoiminta Turun ammattikorkeakoulussa. Turun kaupungin painatuspalvelut.
- Isotalo, M. 2010. Mentorointiopas. Helsinki: Libris Oy.
- Johnson, B. & Ridley, C. 2004. The Elements of Mentoring. New York: Palgrave Macmillan.
- Jokelainen, M. 2013. Akateeminen väitöskirja. The Elements of Effective Student Nurse Mentorship in Placement Learning Environments. Itä-Suomen Yliopisto. Terveystieteiden tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Kuopio: Kopijyvä Oy.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylä: Juvenes Print.
- Karjalainen, M. 2010. Akateeminen väitöskirja. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. L.T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogi ja vertaisuus mentoroinnissa. Aikuiskasvatus. Numero 2. 96–103.
- Kaye, B. & Jacobson, B. 1995. Mentorin: A Group Guide. Training & Development. April/95, 22–27.
- Kiuru, J. 2009. Johdatus Johtamisen perusteet -opintojaksoon. Teoksessa Kiuru, J. (toim.) Johdatus johtamiseen. Ajatuksia Johtamisen perusteet -opintojaksosta ja rakennusaineita tulevaan. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos, julkaisusarja 2, artikkelikokoelmat Nro 3. Helsinki: Edita Prima Oy, 9–23.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Kram, K. E. 1983. Phases of the mentor relationship. Academy of Management Journal. Vol. 26, No. 4. 608–625.
- Kram, K. E. 1985. Mentoring at work. Developmental relationships in organizational life. England: University Press of America.

- Kram, K. E. & Ragins, B. R. 2007. The Landscape of Mentoring in the 21st Century. Teoksessa Ragins, B. R. & Kram, K. E. The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc, 659–687.
- Kupias, P. & Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. Viro: Print Best.
- Kylkirauta. 2015. Kadettikunta ry:n jäsenlehti. Numero 266, 1/2015. s.41. Porvoo: Uusimaa.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lankinen, P., Miettinen, A. & Sipola, V. 2004. Kehitä osaamista – hyödynnä kokemusta. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Launonen, R. 2009. Mentori siirtää kokemusta ja tietoa. Defensor Patriae. Maanpuolustuskorkeakoulun lehti 1/2009, 34–36.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Lomama, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 163–194.
- Leskelä, J. 2005. Akateeminen väitöskirja. Mentorointi aikuisopiskelija ammatillisen kehittämisen tukena. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. 2015a. Opintojakso Y3C Johtaminen sodan ajan toimintaympäristössä 102. kadettikurssille ja 85. merikadettikurssille. Asiakirja AL13753.
- Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. 2015b. Opintojakso Y4F Ihminen johdettavana 102. kadettikurssille ja 85. merikadettikurssille. Asiakirja AL13735.
- Maanpuolustuskorkeakoulu. 2015c. Opinto-opas. Sotatieteiden kandidaatin tutkinto ja tutkinnon lisäksi suoritettavat sotilasammatilliset opinnot. 102./85. kadettikurssi. Tampere: Juvenes Print.
- Maanpuolustuskorkeakoulu. 2016a. Toimintakäsikirja. Lyhennelmä. Saatavilla http://maanpuolustuskorkeakoulu.fi/documents/1951210/2170313/Toimintak%C3%A4sikirja_2016/9246b4da-81e8-4666-98cb-dc80247958e6 (Viitattu 9.4.2017).
- Maanpuolustuskorkeakoulu. 2016b. Kadettikoulun toimintakäsikirja.
- Matikainen, M. 2004. Pro gradu -tutkielma. Mentorointi oppimisprosessina. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- McDowall-Long, K 2004. Mentoring Relationships: Implications for Practitioners and Suggestions for Future Research. Human Resource Development International Volume 7, Issue 4, 519–534.

- Merriam, S. 1983. Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*. Volume 33, 161–173.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirja-paino Oy.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 52–73.
- Mäkinen, S. 2014. Akateeminen väitöskirja. Mentorointiprosessi erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä terveydenhuollon transkulttuurisessa oppimisympäristössä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Juvenes Print.
- Owen, H. 2011. The complete guide to mentoring. How to design, implement and evaluate effective mentoring programmes. London; Philadelphia: Kogan Page.
- Pekkarinen, O. 2014. Pragmatismi ja sotilaspedagogiikka – tieteenfilosofinen tarkastelu. Teoksessa Mutanen, A. & Pekkarinen, O. (toim.) Sotilaspedagogiikka. Professori Juha Mäkisen 50-vuotisjuhlakirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 2. N:o 13. Tampere: Juvenes Print, 189–203.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa Perttula, J. & Lomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 115–162.
- Poulsen, K. M. 2008. Mentor+Guiden. Kööpenhamina: KMP+.
- Pääesikunta. Henkilöstöosasto 2014. Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2015. Asiakirja HK1027.
- Ragins, B. R. 1997. Diversified mentoring relationships in organizations perspective. *Academy of Management Review*. Number 22, 482–521.
- Ristikangas, V. & Clutterbuck, D. & Manner, J. 2014. Jokainen tarvitsee mentorin. Viro: Media Zone OÜ.
- Rowley, J. B. 1999. The Good Mentor. *Educational Leadership*. Volume 56, Number 8, 20–22.
- Scandura, T. A. & Pellegrini, E. K. 2010. Teoksessa Allen, T. D. & Eby, L. T. (toim.) The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd, 71–92.
- Soini, H. 2015. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. Vertaiskonsultaatio yhteistoiminnallisen oppimisen mukana. Saatavilla www.muodossa.fi/https://www.researchgate.net/publication/266605550_OPPIMINEN_SOSIAALISENA_KAYTANTONA (Viitattu 14.12.2016).
- Soininen, H. 2008. Pro gradu -tutkielma. Onnistunut mentorointiprosessi, prosessista tukea mentointisuhteelle. Tampere: Tampereen yliopisto, johtamistieteiden laitos.

- Streng, M. 2015a. Mentori-info -tilaisuus mentoroinnista kiinnostuneille evp-upseereille Santahaminassa 12.5.2015. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Luentomateriaali tutkijan hallussa.
- Streng, M. 2015b. Mentorivalmennus -tilaisuus Santahaminassa 26.8.2015. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Luentomateriaali tutkijan hallussa.
- Streng, M. 2015c. Mentorikokoukset Santahaminassa 2.11.2015, 23.11.2015 ja 5.2.2016. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Luentomateriaali tutkijan hallussa.
- Toiva, A. 2009. Pro gradu -tutkielma. Keskusteluja minusta, sinusta ja työstä. Mentorointikokemuksen sosiaalinen rakentuminen ja koetut hyödyt Helsingin kauppakorkeakoulun mentorointiohjelmassa. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu, markkinoinnin ja johtamisen laitos.
- Tolonen, K. 2007. Pro gradu -tutkielma. Opiskelijaohjauksen kehittäminen röntgenosastoilla mentorointikoulutuksen avulla. Koulutukseen osallistuneiden röntgenhoitajien kokemuksia saamastaan koulutuksesta. Tampere: Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Han-saprint Oy.
- Tuominen J. 2010. Puolustusvoimien perusyksikkö oppivana yhteisönä – päällikkö pedagogisena johtajana. Teoksessa Mäkinen, J. & Tuominen, J. (toim.) Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhlakirja. Military Pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Helsinki: Edita Prima Oy, 209–236.
- Upseeriliiton www-sivut. Luettu 16.2.2017. [https://www.upseeriliitto.fi/uutiset/jasentiedotteet_\(j\)/valmistautuminen_reserviin_2016.5540.news](https://www.upseeriliitto.fi/uutiset/jasentiedotteet_(j)/valmistautuminen_reserviin_2016.5540.news)
- Vaahtolammi, E. Grönberg, S-G., Hiltunen, P., Loikkanen, J., Pentti, V. & Tervo, V. 2010. Mentori opiskelijan tukena. Teoksessa Kiuru, J. (toim.) Johdatus johtamiseen. Ajatuksia Johtamisen perusteet -opintojaksosta ja rakennusaineita tulevaan. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos, julkaisusarja 2, artikkelikokoelmat Nro 3. Helsinki: Edita Prima Oy, 31–40.
- Viinamäki, L. 2007. Triangulatiivisen tutkimusasetelman soveltamismahdollisuudet. Teoksessa Viinamäki, L. & Saari, E. (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Whitely, W., Dougherty, T. & Dreher, G. 1991. Relationship of career mentoring and socioeconomic origin to managers and professionals early career mentoring professionals. Academy of Management Journal. Number 34, 331–351.
- Young, A. & Perrewé, P. 2000. The Exchange Relationship between Mentors and Protégés: the development of a framework. Human Resource Management Review. Volume 10, Number 2, pages 177–209.

LIITTEET

LIITELUETTELO

Liite 1. Tiivistelmä aikaisemmista tutkielmista

Liite 2. Mentori-infon ja valmennuksen ohjelmat

Liite 3. Kadettien haastattelukutsu

Liite 4. Evp-upseerien haastattelukutsu

Liite 5. Teemahaastattelurunko mentoreille ja aktoreille

Liite 6. Teemahaastattelurunko ohjauksesta vastaavalle henkilölle

Liite 7. Mentoroinnin järjestämisessä huomioitavat asiat ja kehittämisideat

Liite 1. Tiivistelmä aikaisemmista tutkielmista

Tekijä ja vuosi	Aihe	Tarkoitus/ongelma	Tutkimustulos
Merja Karjalainen 2010 Väitöskirja Laadullinen tutkimus fenomenografia	Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla	Millaisia käsityksiä ammattilaisilla on mentoroinnista sekä mitkä ovat ammattilaisten mentorointia koskevien käsitysten väliset suhteet? Tavoitteena on ymmärtää näiden käsitysten pohjalta mentoroinnin ilmiötä.	Tuloksena saatiin kuusi kuvauskategoriaa: tavoitteellisuus, vastavuoroinen luonne, mentorin osaaminen, yhteisöllinen vaikutus, organisaation merkitys ja ihmissuhteiden merkitys. Tuloksissa esiteltiin käsitysten välisiä suhteita kuvaava rakenneulottuvuus, joka keskittyy kuvauskategorioiden sisällöllisiin painotuksiin sekä välisiin eroihin.
Merja Jokelainen 2013 Väitöskirja Laadullinen tutkimus fenomenografia	The Elements of Effective Student Nurse Mentorship in Placement Learning Environments. Systematic Review and Finnish and British Mentors' Conceptions.	Tarkoitus on kuvata sairaanhoitajaopiskelijoiden harjoittelun ohjausta eli mentorointia Suomessa ja Englannissa.	Opiskelijamentorointi kohdistui hoitotyön opiskelijan kehittymiseen, oppimisen tukemiseen sekä ammatillisten valmiuksien ja ammatti-identiteetin vahvistamiseen. Toimiva mentorointi sisälsi hallinnollisia ja yhteisöllisiä tekijöitä, kuten resursseja ja arvostusta johdolta, sitoutuneisuutta ja henkilökohtaiset tekijät, kuten tasokkaat harjoittelupaikat, mentoreiden koulutus ja pätevyys erityisesti pedagogisissa taidoissa sekä motivoituneet ja harjoitteluun hyvin valmistautuneet opiskelijat. Toimiva mentorointi käsitettiin tavoitteellisena yhdessä työskentelynä, oppimisen reflektointina ja arviointina sekä kannustavana kollegiaalisena kumppanuutena, joka kehitti opiskelijan osaamista. Mentoroinnin arvostusta ja systemaattisuutta tulee lisätä.
Satu Mäkinen 2014 Väitöskirja Laadullinen tutkimus	Mentorointiprosessi erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä terveyshuollon transkulttuurisessa oppimisympäristössä	Tarkoituksena on selvittää erilaisista kulttuuritaustoista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden syventävän käytännön harjoittelujakson oppimisympäristöä ja mentorointiprosessia opiskelijan oppimistavoitteiden saavutamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä.	Opiskelijan ammatillisen kasvun perustaksi ei riitä transkulttuurisissa tilanteissa opiskelija, mentorin ja hoitohenkilökunnan vahva kulttuurinen kompetenssi. Ammatillisen kasvun lähtökohtana on onnistunut transkulttuurinen kohtaaminen erityisesti opiskelijan ja syventävän harjoittelujakson hoitohenkilökunnan välillä. Ammatillista kasvua edistää opiskelijan kohtaaminen yksilönä ja persoonana. Opiskelijaa tulee kohdella tasavertaisesti ja kunnioittavasti. Merkittävää on myös opiskelijan hyväksyminen ja ottaminen mukaan syventävän harjoittelujakson työyhteisöön yhdeksi hoitotiimin jäseneksi.
Marjo Matikainen 2004 Pro gradu Laadullinen tutkimus	Mentorointi oppimisprosessina	Mitä ja miten mentori ja aktori oppivat mentorointiprosessin aikana?	Aktorit oppivat käsittelemään kokemuksiaan ja mentorit oppivat omasta asiantuntijuudestaan. Mentorointia voi tutkimuksen perusteella kuvata asiantuntijuuteen, kysymyksillä ohjaamiseen, valmentamiseen ja kuunteluun perustuvana ystävyyden kaltaisena ihmissuhteena. Oppiminen mentorointiprosessissa perustuu kokemukseen ja sen reflektointiin. Oppiminen voi olla tiedostamatonta, joten mentoroinnin hyötyjä on vaikea arvioida. Organisoivan tahon tulisikin kiinnittää huomiota oppimisen ohjaamiseen.
Kati Tolonen 2007 Pro gradu Laadullinen tutkimus	Opiskelijaohjauksen kehittäminen röntgenosastoilla mentorointikoulutuksen avulla. Koulutukseen osallistuneiden röntgenhoitajien	Millaisia kokemuksia mentorointikoulutukseen osallistuneilla röntgenhoitajilla on saamastaan koulutuksesta?	Positiiviset ja negatiiviset kokemukset muodostivat yhteensä seitsemän pääluokkaa. Opiskelijaohjauksen ja mentoroinnin kehittämisen kannalta koulutuksen koettiin tuoneen kognitiivisia, toiminnallisia, sosiaalisia ja

	kokemuksia saamastaan koulutuksesta.		työssä jaksamista edistäviä muutoksia sekä lisänsä ohjaukseen liittyviä tietoja ja taitoja. Kehittämisehdotuksina koulutuksen ajallista kestoa toivottiin lyhennettävän ja lisäksi mentoroitavien opiskelijoiden sekä ammattialan opettajan roolia koulutuksessa lisäävän.
Heikki Soininen 2008 Pro gradu Laadullinen tutkimus	Onnistunut mentorointiprosessi. Prosessista tukea mentorointisuhteelle.	Millainen on onnistunut, mentorointisuhdetta tukeva mentorointiprosessi?	Tutkimustuloksissa esitellään mentorointiprosessin malli ja mentoroinnin tärkeimmät vaiheet. Onnistuneen mentoroinnin tärkeimmät asiat ovat edellytyksistä huolehtiminen, mentoriparien muodostaminen, yhteisten tavoitteiden muodostaminen, mentorointiparien tukeminen ja mentoroinnin loppuunsaattamisesta huolehtiminen. Organisoitussa mentorointiprosessissa onnistumisen edellytyksinä ovat erityisesti toiminnan tavoitteet ja niiden ymmärtäminen sekä niihin pyrkiminen.
Anna Toiva 2009 Pro gradu Laadullinen tutkimus	Keskusteluja minusta, sinusta ja työstä. Mentorointikokemuksen sosiaalinen rakentuminen ja koetut hyödyt Helsingin kauppakorkeakoulun mentorointiohjelmaassa.	Millaisena mentorointiohjelmaan osallistuminen koetaan viiden vuoden jälkeen?	Tulokset vahvistavat mentorointikirjallisuuden kuvaamia mentoroinnin hyötyjä osoittaen sen olevan hyödyllistä niin mentoroitavana olevalle opiskelijalle kuin työelämässä toimivalle mentorille. Mentoroitavien kokemat hyödyt luokiteltiin kolmeen kategoriaan: psykososiaalinen hyöty, välillinen urahyöty ja välitön urahyöty. Mentoreiden kuvaamat hyödyt olivat oppiminen, henkilökohtainen kasvu ja positiivinen energia. Mentoroinnin negatiivisia puolia olivat toteutumattomat odotukset konkreettisimmista tuloksista, syvämmästä ystävyssuhteesta ja epävarmuuden kokeminen ja toive laaja-alaisemmasta keskustelusta.
Tarja Mykrä 2013 Pro gradu Laadullinen tutkimus Fenomenografia	Hiljaisen tiedon siirtämisen prosessi mentoroinnissa – näkökulmana kognitiivinen oppipoikamalli	Miten hiljaista tietoa siirretään mentoroinnissa?	Hiljaisen tiedon siirtäminen mentoroinnissa tapahtui kognitiivisen oppipoikamallin vaiheita hyödyntäen. Keskeinen hiljaisen tiedon siirtämisen menetelmä on mentorin läsnäolo, kuuntelu, kysymysten tekeminen ja aktorin oivalluttaminen. Tuloksena on esitetty hiljaisen tiedon siirtämisen malli mentoroinnissa.
Tiina Yli-Hyynilä 2013 Pro gradu Laadullinen tutkimus	Mentorointi – mahdollisuus opiskelijalle	Millaisia mahdollisuuksia opiskelija voi mentoroinnista saada?	Mentorointi tarjoaa paljon erilaisia mahdollisuuksia opiskelijalle. Psykososiaalisiin tehtäviin liittyvät mahdollisuudet koskien itsetuntemuksen ja -itsevarmuuden parantamista, ajattelun avartumista sekä hyväksyntää ja tukemista. Uratehtäviin liittyvät mahdollisuudet verkostoituminen, tiedon saaminen ja vaihtaminen sekä valmennus työhaussa. Tulokset olivat melko samoja teoreettiseen viitekehyykseen verrattuna vaikka haastattelut antoivat niille osin erilaisia painotuksia. Ajanhallinta korostui aineistosta.

Liite 2. Mentori-infon ja valmennuksen ohjelmat

Mentori-infon ohjelma 12.5.2015

12.00 – 12.15	Aloittaminen ja kahvit	Opintojakson johtaja
12.15 – 12.45	Laitoksen johtajan puheenvuoro	JOSPEL:n johtaja
12.45 – 13.15	Johtamien professorin puheenvuoro	JOSPEL:n professori
13.15 – 13.30	Keskustelu ja kysymykset	Opintojakson johtaja
13.45 – 14.45	Kadettien johtamisen opintojen esittely ja tietoa mentoroinnista 2015–2016	Opintojakson johtaja
14.45 – 15.50	Keskustelu ja kysymykset	Opintojakson johtaja

Mentorointivalmennuksen ohjelma 26.8.2015

10.00 – 10.05	Tilaisuuden avaus	Opintojakson johtaja
10.05 – 10.30	Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen johtajan puheenvuoro, johtamisen professorin puheenvuoro	JOSPEL:n johtaja JOSPEL:n proferssori
10.30 – 11.15	Johtamisen tilannekuva - mitkä asiat johtamisessa ovat ajankohtaisia Keskustelu	JOSPEL:n proferssori
11.15 – 12.15	Lounas	
12.15 – 13.00	Johtamisen opinnot 2015, perusteet opinnoille ja mentoroinnille	Opintojakson johtaja
13.15 – 14.00	Opintojaksojen 1A02 sekä Y4F ja Y3C sisältö ja mentorien tehtävät - keskustelu	Opintojakson johtaja
14.15 – 15.00	Mentorointiin liittyvät hallinnolliset asiat (sopimukset, tehtäväjako, työparit jne.)	Opintojakson johtaja JOSPEL:n sihteeri

Liite 3. Kadettien haastattelukutsu



MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU
Maisteriosasto / Sotatieteiden maisterikurssi 6
Yli luutnantti Anni Nummela
Helsinki

KUTSU

21.9.2016

Arvoisa vastaanottaja,

opiskelen parhaillaan Maanpuolustuskorkeakoulussa sotatieteiden maisterikurssilla 6. Teen opintoihini liittyen pro gradu -tutkimusta aiheesta **"EVP-upseerien ja kadettien kokemuksia mentoroinnista Maanpuolustuskorkeakoululla"**. Ohjaajani toimii kapteeni Mikko Streng.

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa ja selvittää kadettien ja mentoreina toimineiden EVP-upseereiden kokemuksia kadettien johtamisen opinnoissa käytetystä mentoroinnista. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä ohjelman hyödyistä, mentoroinnin merkityksestä, ohjaamisesta ja ohjeistuksen onnistumisesta. Tutkimuksen tulokset julkaistaan pro gradu -tutkielmassani 2017 keväällä.

Tutkimuksen aineisto kerätään yksilöhaastatteluilla. Haastatteluun tarvitsen 3–5 kadettia. Graduuni liittyvät haastattelut ovat luottamuksellisia ja kirjaan työhöni vain haastateltavien taustatiedot. Haastattelun kesto on noin tunti ja nauhoitan haastattelut analysointia varten. Haastatteluun ei tarvitse valmistautua. Haastattelupaikkana on Maanpuolustuskorkeakoulu. Alla on lista mahdollisista haastatteluajoista. Ehdota sinulle sopivaa haastatteluaikaa 30.9.2016 mennessä. Tavoitteena on saada haastattelut tehtyä ennen teidän siirtymistä maasotakoululle.

Haastatteluvaihtoehdot:

- Perjantai 30.9.2016 klo 09.00–12.00 tai 13.00–15.00
- Perjantai 7.10.2016 klo 14.00 eteenpäin
- Torstai 20.10.2016 kokopäivä
- Perjantai 21.10.2016 koko päivä
- Torstai 3.11.2016 koko päivä
- Perjantai 4.11.2016 koko päivä
- Maanantai 7.11.2016 koko päivä
- Perjantai 11.11.2016 koko päivä
- Torstai 17.11.2016 koko päivä
- Perjantai 18.11.2016 koko päivä
- Perjantai 25.11.2016 koko päivä

Ystävällisin terveisin,
Yli Anni Nummela
Oppilasupseeri
SM 6
anni.nummela@mil.fi

Liite 4. Evp-upseerien haastattelukutsu



MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU
Maisteriosasto / Sotatieteiden maisterikurssi 6
Yli luutnantti Anni Nummela
Helsinki

KUTSU

3.9.2016

Arvoisa vastaanottaja,

opiskelen parhaillaan Maanpuolustuskorkeakoulussa sotatieteiden maisterikurssilla 6. Teen opintoihini liittyen pro gradu -tutkimusta aiheesta **"EVP-upseerien ja kadettien kokemuksia mentoroinnista Maanpuolustuskorkeakoululla"**. Ohjaajinani toimivat eversti Kaarle Törrönen ja kapteeni Mikko Streng.

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa ja selvittää kadettien ja mentoreina toimineiden EVP-upseereiden kokemuksia kadettien johtamisen opinnoissa käytetystä mentoroinnista. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä ohjelman hyödyistä, mentoroinnin merkityksestä, ohjaamisesta ja ohjeistuksen onnistumisesta. Tutkimuksen tulokset julkaistaan pro gradu -tutkielmassani 2017 keväällä.

Tutkimuksen aineisto kerätään yksilöhaastatteluilla. Haastatteluun tarvitsisin 3–5 mentoria, joilla toivoisin olevan **mentorointikokemusta useamman kadettikurssin mentoroinnista**. Graduuni liittyvät haastattelut ovat luottamuksellisia ja kirjaan työhöni vain haastateltavien taustatiedot. Haastattelun kesto on noin tunti ja nauhoitan haastattelut analysointia varten. Haastatteluun ei tarvitse valmistautua.

Haastattelupaikka voi olla toiveestasi riippuen Maanpuolustuskorkeakoulu tai jokin muu teille sopiva tila. Matkustan alla olevina päivinä väliä Riihimäki – Helsinki/Turku, joten paikka voi olla muukin kuin Helsinki mikäli asutte muualla. Voit ehdottaa myös tarvittaessa muita ajankohtia.

Haastatteluvaihtoehdot:

- Torstai 8.9.2016 aamupäivä
- Perjantai 16.9.2016 aamupäivä
- Perjantai 30.9.2016 kokopäivä
- Perjantai 7.10.2016 kokopäivä
- Perjantai 21.10.2016 kokopäivä

Osallistuminen tähän tutkimukseen on vapaaehtoista. Otathan yhteyttä minuun mikäli olet kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen. Yhteydenotossa toivoisin, että mainitsitte mentorointikokemuksenne.

Ystävällisin terveisin,
Ylil Anni Nummela
Oppilasupseeri
SM 6
anni.nummela@mil.fi

Liite 5. Teemahaastattelurunko mentoreille ja aktoreille

TEEMA	MUISTIINPANOT
Tutkijan taustatiedot	<ul style="list-style-type: none"> - oma esittäytyminen - haastattelun käyttötarkoitus - luottamus ja anonyymius
Haastateltavan taustatiedot	<ul style="list-style-type: none"> - nimi - työkokemus/mitä on tehnyt varusmiespalveluksen jälkeen - mentorointikokemus/kuinka kokenut mentori oli
Avauskysymykset	<ul style="list-style-type: none"> - päällimmäiset ajatukset mentoroinnista Vain mentoreille: <ul style="list-style-type: none"> - mentoroinnin aloitus - motiivi
Teema 1: Ymmärrys	<ul style="list-style-type: none"> - mentorointi - odotukset - aktori - mentori
Teema 2: Kokemukset	<ul style="list-style-type: none"> - vuorovaikutus - ilmapiiri - mentorointiprosessi - valmistautuminen - oma rooli - hyvät puolet - kehitettävät puolet - mentoroinnin onnistuminen - suhde - arvostus
Teema 3: Vaikutukset	<ul style="list-style-type: none"> - oppimistulokset ryhmästä - oppiminen mentorilta/aktorilta - konkreettinen hyöty - mentoroinnin merkitys johtamisen opinnoissa - upseerikasvatus - henkilökohtainen palaute
Teema 4: Ohjeistus	<ul style="list-style-type: none"> - tavoitteet - onnistumisen mittaus - ohjeistus - itseohjautuva/ohjattua - prosessin ohjaaminen Vain mentoreille: <ul style="list-style-type: none"> - koulutus - ohjaus - organisaation tuki - korvaukset - palaute
Lopuksi	Tiivistys: <ul style="list-style-type: none"> - hyvät ja kehitettävät puolet - onnistumisen edellytys Vain mentoreille: <ul style="list-style-type: none"> - tulevaisuus ja mentorointi Vapaa sana

Liite 6. Teemahaastattelurunko ohjauksesta vastaavalle henkilölle

TEEMA	MUISTIINPANOT
Tutkijan taustatiedot	<ul style="list-style-type: none"> - oma esittäytyminen - haastattelun käyttötarkoitus - luottamus ja anonyymius
Haastateltavan taustatiedot	<ul style="list-style-type: none"> - nimi - työkokemus/mitä on tehnyt varusmiespalveluksen jälkeen - mentorointikokemus/kuinka kokenut mentori oli
Avauskysymykset	<ul style="list-style-type: none"> - päällimmäiset ajatukset mentoroinnista - mentorointi - mentori - aktori
Teema 1: Tavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> - tavoitteet - tavoitteiden toteutuminen - tavoitteiden esittäminen - tavoitteiden mittaus
Teema 2: Mentoreiden valinta	<ul style="list-style-type: none"> - rekrytointi - valinta - määrä - haasteet - kehittäminen - mentorin tausta, ammattitaito - sitoutuminen
Teema 3: Ohjeistus	<ul style="list-style-type: none"> - mentoreiden koulutus - vastuut - kadettien ohjeistus - toiminnan ohjaus - haasteet - kehittäminen - tuki
Teema 4: Vaikutukset	<ul style="list-style-type: none"> - tavoitteet - vaikutukset - merkitys johtamisen opinnoissa - upseerikasvatus - haasteet - onnistumisen edellytykset - mahdollisuudet - kehittäminen
Teema 5: Palaute	<ul style="list-style-type: none"> - palautteen kerääminen - saatu palaute - kehittäminen palautteen perusteella - palaute prosessin aikana
Lopuksi	<p>Tiivistys:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hyvät ja kehitettävät puolet - onnistumisen edellytykset <p>Vapaa sana</p>

Liite 7. Mentoroinnin järjestämisessä huomioitavat asiat ja kehittämisideat

Mentoroinnin järjestämisessä tulisi huomioida onnistumisen kannalta seuraavat asiat:

- Mentoroinnin käsitteiden ymmärtäminen tulisi olla yhtenäistä ja ne tulee ymmärtää suunnittelevan organisaation haluamalla tavalla.
- Mentoroinnin teorit ja muiden samankaltaisten organisaatioiden kokemusten tunteminen on hyödyllistä oman mentorointimallin luomisessa.
- Mentorin ja aktorin rooleilla on erityispiirteitä ryhmämentoroinnissa, jotka tulee huomioida koulutuksessa.
- Ohjauksella tulee antaa tukea, arvostusta ja palautetta sekä mahdollistaa riittävät resurssit ja osoittaa luottamusta.
- Osallistujille tulee taata mahdollisuus valmistautua ryhmäkeskusteluihin etukäteen.
- Mentoreiden erilaiset mentorointitavat eivät ole huono asia. Parhaaseen lopputulokseen päästään, kun mentorit saavat mentoroida omalle persoonalle sopivalle tyyliä mentoroinnin periaatteiden ja organisaation tavoitteiden mukaisesti.
- Koulutuksessa ja suunnittelussa tulee huomioida mentoroinnin haasteet ja onnistumista tukevat asiat.
- Mentoroinnin tavoitteet tulee ymmärtää yhtenäisesti ja niiden tulee olla kaikilla tiedossa.
- Mentorointiryhmien homo- tai heterogeenisuudella merkitystä.

Kehittämis ehdotukset:

- Kadettien perehdytyskoulutusta tulisi laajentaa ja sisältö tarkastella ryhmämentoroinnin tarkoitukseen.
- Tavoitteiden tiedottaminen tulee miettiä selkeämmäksi.
- Mentoreiden perehdytyskoulutusta tulisi kehittää mentorointitaustat paremmin huomioivaksi.
- Mentorien ja mentoriryhmän kiinteyttä tulee edistää.
- Mentoroinnin toteutus tulisi jaksottaa tiiviimmäksi osaksi ilmiöpohjaista opetussuunnitelmaa.
- Mentoroinnin rekrytointia tulisi kehittää lisäämällä näkyvyyttä ja markkinointia.
- Mentorointiprosessia tulee tarkastella jatkuvasti ja kehittää aktiivisesti ohjaajan vaihtumisesta huolimatta.
- Mentoroinnin saatuja vaikutuksia kannattaa hyödyntää osapuolten perehdytyksessä ja motivoinnissa sekä mentoreiden rekrytoinnissa.